PROPUESTA PEDAGÓGICA: HABLEMOS DE GÉNERO.

“Un acercamiento a las concepciones de género de las niñas y niños del grado 201 del Colegio Aquileo Parra IED”

ANGELICA PATRICIA ARANDA CAMPOS
NATALY CORREA GALINDO
LINDA MILAGROS CUENCA POVEDA
ALISSON ALEJANDRA LEON GUAQUETA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN,
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
BOGOTÁ, COLOMBIA

2024

PROPUESTA PEDAGÓGICA: HABLEMOS DE GÉNERO.

“Un acercamiento a las concepciones de género de las niñas y niños del grado 201 del Colegio Aquileo Parra IED”

Angelica Patricia Aranda Campos
Nataly Correa Galindo
Linda Milagros Cuenca Poveda
Alisson Alejandra León Guaqueta

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de:
Licenciadas en Educación Infantil

Tutora:
Doris Patricia Torres Torres

Línea de Investigación:
Infancia Educación y Sociedad

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación Infantil
Bogotá, Colombia

2024

AGRADECIMIENTOS

Primeramente, agradecerle a la Universidad Pedagógica Nacional, por abrirnos sus puertas y brindarnos día a día una nueva experiencia que sin duda alguna siempre vivirán en nosotras. A la Profe Patricia, por guiarnos en la construcción de este trabajo el cual nos lleva a cumplir esta gran meta.

Un gran agradecimiento a mi mamá y a mi papá por apoyar cada día mis sueños y darme ánimos para tener una mente positiva y en calma. Gracias a mi hija por brindarme su compañía todas las mañanas y noches y a las amigas que estuvieron conmigo a lo largo de toda esta construcción.

Angelica.

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a mis padres John y Milena, quienes han sido un pilar fundamental en mi vida y en este proceso académico. Su amor incondicional, apoyo constante y confianza en mí han sido la fuerza que me ha impulsado a seguir día a día. Este logro es tanto mío como de ustedes.

Nataly.

Gracias a mí familia por apoyar mis sueños y principalmente a mi hermano por enseñarme que ningún propósito es imposible con el esfuerzo adecuado. Gracias a las amigas y amigos que hice en el camino, y gracias a la Pachamama por dotar a todo un equipo de conocimiento.

Linda

Un agradecimiento a todas las mujeres que me habitan, a mis abuelas, a mi hermana, a mis tías, a mis primas, mis amigas y, principalmente, a mi madre. Mujeres que no callan ante las injusticias, que resisten desde el amor y cuidado ante un mundo hecho para hombres. Gratitud infinita por forjar en mí el amor, la indignación y el espíritu rebelde, pues hoy este trabajo da cuenta de ello.

Gracias también a mi papá por ser la luz de esperanza que aún me permite confiar en que si es posible el cambio.

Agradezco a la universidad pública por acogerme y enseñarme sueños colectivos. A las profes de la licenciatura que comprendieron y acompañaron mi proceso, me abrazaron y confiaron en mí.

A los niños y niñas que me permitieron acompañar sus procesos, me enseñaron, formaron a esta docente que siempre luchara porque sean escuchados y les brindará espacios seguros para que participen y sean ellos mismos.

Por último, me agradezco, porque sé que quienes me acompañaron en este proceso, saben lo complejo que fue y lo mucho que resistí por ver los frutos de este trabajo.

Alisson.

Tabla de contenido

Agradecimientos 3

Introducción 5

1.Marco contextual 8

1.2.Colegio Aquileo Parra IED 8

1.3.Grupo de estudiantes Grado Segundo - 201 12

2.Situación problémica 15

2.1Justificación 15

*2.2.*Planteamiento del problema 20

2.3.Objetivos 23

2.3.1.Objetivo general 23

2.3.2.Objetivos específicos 23

3.Marco conceptual 24

3.1.Género 24

3.2.Roles y estereotipos 31

3.3.Perspectiva de género 34

3.4.Ética y pedagogía del cuidado 40

3.5.Diversidad 45

3.6.Rol docente. 48

4.Propuesta pedagógica: hablemos de género 51

5. Planteamiento y Desarrollo de la Propuesta pedagógica. 53

5.1.Fase 1. Conociéndonos y reconociéndonos 55

5.1.1.Acciones Pedagógicas 55

5.2.Fase 2. Construyéndonos y reconstruyéndonos 66

5.2.1.Acciones pedagógicas 66

5.3.Fase 3. Reinventando-nos 94

5.3.1.Acciones pedagógicas 95

6.Reflexiones finales 105

6.1.Primera fase: Conociéndonos y reconociéndonos 105

6.2.Segunda fase: Construyéndonos y reconstruyéndonos. 108

6.3.Tercera fase: ¿A dónde llegamos? 114

6.4.Conclusiones 118

7.Bibliografía 122

Introducción

El presente documento constituye el informe del trabajo de grado desarrollado en el Colegio Aquileo Parra IED, mediante la implementación de la PROPUESTA PEDAGÓGICA: HABLEMOS DE GÉNERO. Un acercamiento a las concepciones que tienen los niños y niñas del grado 201 del Colegio Aquiles Parra IED"

El interés por implementar esta propuesta pedagógica surge en el marco de la práctica de profundización de la Licenciatura en Educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional y se vincula la línea de investigación: Infancia, Educación y Sociedad.

Esta Propuesta se diseña, estructura y desarrolla reconociendo a los niños y niñas como sujetos sociales con creencias, costumbres, experiencias y saberes previos que se reflejan en su forma de convivir con el otro en la escuela. De allí que, a partir de la participación de las maestras en formación, se buscó generar espacios de construcción colectiva y participación, que pudieran reconocer y dar cuenta de las realidades que viven estos niños y niñas en la escuela alrededor del género.

El documento muestra los aspectos que se consideran relevantes para la fundamentación, desarrollo y análisis de la propuesta pedagógica y está estructurada mediante siete capítulos de la siguiente manera:

Este primer capítulo se encuentra conformado por el marco contextual, el cual hace referencia a diversos aspectos y particularidades que conforman la institución y el proyecto educativo institucional del colegio Aquileo Parra. Entré estos, la descripción de su ubicación, el barrio, la población, familiar y las características propias del grupo de niñas y niños de curso 201.

El segundo capítulo muestra la situación problémica a través de la justificación, la descripción de la situación problémica y la definición de la pregunta problema; así como la formulación de los objetivos que orientan la formulación, diseño, desarrollo y análisis de esta. Por tanto, en este apartado se expresan diferentes situaciones y razones por las cuales se decide su relación y proyección.

En el tercer capítulo se presentan los referentes Conceptuales, mediante los cuales se fundamenta su construcción: es así como se toman autoras/es que permitieron concretar las bases para el desarrollo de la propuesta. Entre ellos están en los temas de género: Martha Lamas, Johan Scott, Tatiana Romero, Katerin Forero, Marcela Lagarde, Mara Viveros, UNESCO; en cuanto a la ética y pedagogía del cuidado: Carol Gilligan y Francisco Cajiao; desde la diversidad: Marta Nussbaum y Amartya Sen, y desde el rol docente: Lev Vigotsky, Paulo Freire y Antoni Zabala.

En el cuarto capítulo, se presenta la propuesta pedagógica la cual es estructurada en tres fases, cada una con determinado número de sesiones y talleres para un total de 9. Cada sesión con unos objetivos específicos propios y pertinentes; así mismo, están construidos desde su justificación y desarrollo presentado a través de tres por momentos. Posterior a ello, se aborda el desarrollo detallado de cada uno de los talleres realizados. Este desarrollo de la propuesta pedagógica se da desde la documentación sistemática y reflexiva mediante escritos, dibujos, juegos, obras, cantos y cuentos en los que los niños y las niñas pudieron expresar de una forma significativa, lúdica y natural sus concepciones de género.

El capítulo cinco se dedica a presentar los análisis y conclusiones surgidos a partir de cada uno de los talleres, donde se habla desde la narrativa de los hechos y las observaciones que generaron inquietud o se acercaron a las hipótesis iniciales. Estos se desarrollan desde los

propósitos de cada una de las tres fases, en donde se retoman las voces de los niños y las niñas, conllevando a realizar un diálogo entre las experiencias, los objetivos planteados y los acercamientos conceptuales.

Por último, se encuentra la bibliografía detallada que recopila todos los documentos y fuentes consultadas los cuales fueron fundamentales para sustentar nuestra propuesta pedagógica y los análisis presentados.

1.Marco contextual

En este primer apartado se presenta el Marco Contextual, el cual está dado a partir de los referentes generales de la institución tomados del Proyecto Educativo Institucional PEI y de las observaciones desarrolladas por parte de las educadoras en formación. Entre otros se encuentran su historia, infraestructura, población, así como también, el reconocimiento de acciones educativas para las-os estudiantes sobre género.

De igual manera, se presenta el grupo de niñas y niños con quienes se llevó a cabo la Propuesta Pedagógica, como el principal referente del interés para la formulación de este proyecto que aborde el reconocimiento, experiencias y saberes propios sobre género que tienen las niñas y niños del grado 201.

1.2. Colegio Aquileo Parra IED

El colegio distrital Aquileo Parra, lugar donde se desarrolla el proceso de construcción e implementación de la "PROPUESTA PEDAGÓGICA: HABLEMOS DE GÉNERO. Un acercamiento a las concepciones de género de las niñas y niños del grado 201 del Colegio Aquileo Parra IED" como modalidad de trabajo de grado de la LEI articulada a la práctica,

El colegio se encuentra ubicado en la localidad N°1 de Usaquén, en el barrio Verbenal, está organizado y regido por el calendario A y cuenta con dos jornadas; mañana y tarde. De esta manera ofrece educación desde preescolar hasta el grado undécimo, "cubriendo una población total de 3.260 estudiantes de estrato socioeconómico 1, 2 y 3" (P.E.I, 2002, p. 1)

Acerca de su historia, se conoce que este colegio tuvo sus inicios siendo un jardín infantil y a finales de la década de los ochenta, la sede decretó una emergencia educativa por falta de

aulas, de allí que en “diciembre de 1988 el colegio abre 800 cupos para la admisión de nuevos estudiantes a pesar de que no contaba aún con los servicios básicos, pues se contaba con el más importante recurso: niños, niñas y jóvenes con un gran deseo de aprender y aprovechar esta oportunidad de ingresar al colegio”. (P.E.I, 2002, p. 2).

Posteriormente, “Para 1989 el colegio inicia labores con el nombre de “El Verbenal” abre sus puertas bajo la dirección de las licenciadas: Myriam de Perilla en la jornada mañana y Fabiola Téllez en la jornada de la tarde, ellas son quienes inician la consecución de todos los recursos humanos y materiales necesarios para el funcionamiento del colegio” (P.E.I, 2002, p. 2).

En cuanto a la infraestructura, el colegio cuenta con aulas espaciosas y laboratorios de ciencias adecuados, biblioteca, salones de arte, zonas deportivas y áreas verdes para el esparcimiento. Además, cuenta con un equipo de docentes altamente capacitados y comprometidos con la educación de calidad.

Por otro lado, respecto a la conformación de la población de familias, el PEI (2002) indica que “existe un buen porcentaje de familias nucleares, que viven con papá y mamá y dependen de ellos tanto en lo económico como en lo formativo.” (p,4). Uno de los mayores conflictos u obstáculos en las familias es la desescolarización de padres, abuelos o cuidadores ya que el nivel cultural de la población familiar es bajo, no hay hábitos de lectura u otros eventos de aprendizaje. Un porcentaje menor pertenece a familias reconstruidas, donde existen diversos conflictos y patrones negativos de formación.

En su momento se identifica que las ocupaciones de las familias vinculadas a la institución son las siguientes: “el 22% de las madres son amas de casa y el 24% son empleados, el porcentaje restante son trabajadores independientes que desempeñan oficios varios, servicios

domésticos, construcción y comercio" (P.E.I. 2002, p,4). En su tiempo libre y de convivencia, las familias suelen ver televisión o ir al parque, muy pocos hacen prácticas deportivas. La gran mayoría de las familias poseen una buena comunicación entre los integrantes del hogar y se vinculan en el desarrollo de los infantes a su cargo dentro de sus conocimientos.

Ahora bien, por las razones enunciadas la propuesta pedagógica de la institución se enfoca en un modelo constructivista que se caracteriza por "concepciones de enseñanza flexibles y con énfasis en pedagogías humanistas, por la resignificación del papel del estudiante y del docente quienes asumen roles activos en los procesos de construcción de saberes y de formación de ciudadanos" (p, 21).

Por lo que, su currículum se fundamenta de acuerdo con los programas establecidos por el SED y el M.E.N; por lo tanto, su misión va encaminada en educar en valores, teniendo el objetivo de formar seres humanos mejores, líderes propositivos que apuesten a la solución de conflictos en su entorno, a la convivencia armónica de su comunidad desde una perspectiva crítica, formando personas íntegras y autónomas que logran emanciparse y ser verdaderamente libres.

Por otro lado, su visión pretende que los estudiantes apliquen "la ética del cuidado", la cual pretende que los estudiantes tomen decisiones de manera responsable y acertada. "Siendo capaces de realizar investigaciones aplicadas al contexto de la escuela o de la comunidad" (P.E.I. 2002, p,33).

En la indagación realizada por las educadoras en formación, desde el PEI institucional (2002), se evidencia que no hay una visión clara sobre lo que implica lo referido a la educación sobre el tema de género dirigido a las-os estudiantes o la misma institución, pero

se reconoce en esta el esfuerzo por convertir a ese niño/niña en un ser de y para la sociedad, que se adapte culturalmente y se haga partícipe de estas estructuras. Por otro lado, se habla de ese estudiante en busca de su identidad desde el acompañamiento institucional, ya que maneja una ética desde el respeto, la apropiación y el reconocimiento como individuo inmerso en una comunidad.

Si bien consideramos valioso que la institución resalte en su propuesta como una "posibilidad para generar soluciones creativas a los dilemas que a diario se presentan, buscando fomentar la solidaridad, la tolerancia y la justicia alternativa" (PEI. 2002, p,17) dándole un lugar desde el P.E.I, no obstante, no se evidencia que den los frutos esperados o que trascienda a la práctica ya que no se genera un enfoque de género propicio, teniendo en cuenta que muchos de estos conflictos escolares se dan por un problema estructural a nivel sociocultural como lo son las violencias de género, las cuales afectan el diario vivir tanto de las niñas como de los niños. Cómo, por ejemplo, las creencias de la superioridad física y la soberanía deportiva de los niños por sobre las niñas.

No obstante, no desconocemos el compromiso con la búsqueda hacia la equidad y la inclusión educativa, la cual se evidencia desde el esfuerzo por garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico, género, etnia o habilidades, tengan un acceso a una educación de calidad, y en donde se les brinda a los niños y niñas diversos espacios y actividades para que todo lo mencionado anteriormente pueda ser promovido con éxito, como por ejemplo, la semana de la convivencia y talleres ocasionales alrededor de la violencia, no obstante, la mayoría de estos están guiados para los estudiantes de cursos mayores y hablan sobre las violencias en general, sin profundizar en la prevención o disminución de las violencias basadas en género. Por lo tanto, nos parece que es esencial

incluir su abordaje en estos primeros años escolares, que es donde se fundamentan las bases de una sociedad más equitativa.

1.3. Grupo de estudiantes Grado Segundo - 201

En este sentido, como educadoras en formación realizamos nuestra observación y acompañamiento pedagógico, en el marco de la Práctica Educativa de Profundización, con 28 estudiantes del grado segundo del colegio Aquileo Parra, el cual está compuesto por 13 niños y 15 niñas, para un total de 28, sus edades oscilan entre los 6 y 8 años.

Este grupo en particular maneja sistemas de creencias que expresan construcciones que se generan desde el hogar manifestadas en el aula. Lo podemos apreciar en comportamientos como la necesidad por sentirse responsable de su hogar o al nivel del adulto, esto desde guardar su comida para llevarla a casa u ocuparse de labores domésticas o de cuidado con hermanos menores. Consideramos también esto como un reflejo a la constante necesidad por convertirse en adultos proveedores de un hogar. También se aprecia que tanto la escuela como la familia impulsa un sentido de competencia con el otro y sólo se logra la excelencia si eres el mejor a nivel académico o deportivo y adicional a esto el acceso a diferentes plataformas virtuales sin supervisión nos presenta un panorama de niños y niñas con nuevas aspiraciones como ser "influencer" y buscar un día de suerte para lograr el éxito desde las redes sociales.

Por tanto, consideramos que estás ideas personales las cuales se constituyen a partir de sus experiencias cotidianas, son importantes abordarlas en el aula puesto que son la base para construir nuevos aprendizajes, esto a partir de la toma de conciencia y reflexión conjunta acerca de estos conocimientos previos.

Durante este tiempo de la práctica hemos realizado una observación participante, tanto en la parte de los procesos de formación a nivel personal, como en los que se puede evidenciar por parte de las/os estudiantes sobre la mediación de conflictos, la convivencia en el aula, la autorregulación, el reconocimiento como individuo que hace parte de un entorno social y demás características que identifican a ese niño o niña como participante de una estructura académica y comunitaria.

Así mismo, como docentes en formación que acompañan de manera activa los procesos en el aula, también evidenciamos diversas manifestaciones por parte de las/os estudiantes, las cuales constatan los intereses y necesidades que demandan como grupo y de manera individual; por ejemplo, un interés general es el goce del juego activo y las actividades que impliquen trabajar la expresión artística; también se muestran interés por establecer vínculos fuertes entre pares, creando amistades especialmente entre compañeros del mismo sexo, a pesar de que estas lleguen a ser algo complejas y la resolución de conflictos no sea su fuerte.

Además, son niños y niñas que se preocupan bastante por su imagen, tienden a ser muy conscientes de su cuerpo y están constantemente comparando las diferencias. A nivel de razonamiento y aprendizaje, se resalta en común el valor de la pregunta, siempre están cuestionando su entorno buscando respuestas a estas inquietudes. Así mismo, se caracterizan por periodos de atención más largos. Una característica algo particular que tuvieron en común como grupo, fue la falta de escucha y respeto por la palabra del otro, lo cual conlleva al conflicto en el aula.

Teniendo en cuenta esto, al estar estrechamente vinculadas al escenario institucional es posible apreciar las formas como se exponen las interacciones sociales en las que los/las estudiantes se comunican y comprenden otras formas de ser y estar en el mundo y construyen

identidad; así mismo, como maestras en formación es posible la observación de esas interacciones particulares que hacen parte de sus expresiones de género en cuanto a concepciones y acciones que reflejan lo que para ellos implica ser y actuar como niño-niña.

Por otra parte, la maestra titular del grupo busca brindar a los niños experiencias simbólicas y demuestra gran interés por educar para la vida, brindando un vínculo entre lo que se vive en la escuela y fuera de ella. Está atenta a estas infancias y busca fortalecer aquellas falencias académicas que presentan los niños y niñas desde la empatía y el incentivo verbal.

2.Situación problémica

2.1Justificación

En el capítulo número dos se encuentra desarrollada la situación problémica que impulsó la creación y desarrollo del proyecto pedagógico, en dónde se tuvo en cuenta la voz de los niños y las niñas al igual que la visión de las maestras en formación sobre el entorno escolar y principalmente en el aula 201.

Los niños y niñas tienen diferentes formas de expresarse y actuar frente a un escenario o situación, dicho actuar es una parte del reflejo de la construcción de su personalidad, sin embargo, no podemos desconocer estas acciones respecto a los patrones que se le atribuyen al género (masculino-femenino) van más allá de lo biológico. Es así como estas primeras construcciones de género nacen a partir de la relación con sus círculos de cuidado más cercanos, que en primera instancia es la familia, donde mediante procesos de socialización se transmiten generacionalmente conductas, patrones e ideas de lo que se conoce como hombre y mujer; así pues, el niño/a se vincula y se desarrolla social y culturalmente en interacción y relación con ese otro-a cercano.

No obstante, también se reconoce que otros entornos que les rodean, como lo es el de la comunidad o la escuela, también influyen significativamente en la manera en cómo ellos/as se perciben, puesto que las infancias están permeadas por las prácticas y los discursos que incluyen también otros espacios como los de los medios de comunicación, particularmente respecto a lo referido a lo comercial, mediante los cuales se les presentan prototipos que están constituidos desde los según intereses que demanda el comercio y la industria, que

indudablemente condicionan consciente o inconscientemente sobre roles y estereotipos de género, atribuyendo y demandando características propias de lo femenino y lo masculino. De esta manera, la influencia de lo comercial también termina enmarcando los espacios y discursos de la escuela, evidenciándose a través de su currículum desde el abordaje de temáticas o contenidos que influyen estos ideales predeterminados por medio del uso y circulación de cierto contenido y material educativo, en el que por ejemplo, que se presenta a través de la literatura infantil, las canciones, las cartillas, los manuales o incluso el mismo poder de la palabra en los discursos que circulan en las aulas, en donde se pueden apreciar estos modelos y estereotipos de género, al relatar roles y características que son tradicionalmente asociadas y asignadas a hombres y mujeres.

En este sentido, se comprende la escuela como espacio y tiempo donde se construyen saberes y se comparten experiencias simbólicas, puesto que es un escenario educativo propicio para que los niños y las niñas puedan descubrir, reafirmar y fortalecer procesos acordes a la socialización de género, de modo que las relaciones que emergen en las vivencias cotidianas influyen transversalmente en estos procesos de construcción.

A partir de la identificación de esta situación, nos parece importante visibilizar la forma en que el docente y la escuela transmiten algunas de estas construcciones, hecho que condicionan y moldean los comportamientos y las conducta de ese niño o niña, transformándose en un reflejo de lo que el adulto transmite y permite, un ejemplo de esto, es la forma en que tradicionalmente se diseñan y asignan respecto de los uniformes escolares para cada género, sin opción a elección; así como también, la acción de priorizar el lugar de las niñas por el simple hecho de ser mujeres, o la voz de la docente que les dice “no juegues

bruscamente porque las niñas no juegan así" que evidentemente reflejan estas condicionantes, que imposibilitan la naturaleza del descubrir ser mujer u hombre, en tanto que la feminidad o masculinidad está estructuradas previamente por ese maestro/a y por el sistema que conocemos como escuela.

Así mismo, evidenciamos en este espacio escolar, diversos tipos de conflictos de esta índole, vivencias que nos motivaron a profundizar sobre sus orígenes, en los que se identifican las relaciones de poder como un factor generador de estas desigualdades; situaciones como las sucedidas en el descanso o recreo, donde las niñas llegan al aula a decirle a la docente que quieren jugar fútbol, pero que los niños no las dejan porque "no es un juego hecho para niñas" o comentarios de los niños o niñas respecto a los colores adecuados de cada sexo; todas estas situaciones demuestran la forma en que los estudiantes acogen y manifiestan lo que se les presenta en su entorno social y cultural, interiorizando ideales desde una edad temprana, que influyen en la manera en que se perciben y relacionan desde el género.

Es importante reconocer que el rol docente juega un papel significativo en esta construcción de identidad de género en la infancia, ya que muchas veces a través de sus discursos se terminan estableciendo comportamientos "aceptables" para cada género, asignando roles en donde los niños se les exige demostrar ser más valientes y fuertes, mientras que en las niñas se les asignan roles para demostrar ser más dulces, suaves, tiernas y cuidadosas. Evidenciando así, que en diferentes ocasiones se imponen roles específicos a cada género, limitando en el estudiante la libertad de otras expresiones posibles desde género.

Es así como estas representaciones sociales que se les han transmitido culturalmente en los diferentes entornos en los cuales están inmersos son expresadas también desde el juego, donde tienden a imitar ciertos roles o comportamientos que observan en los espacios sociales en los que se encuentran, por ello, en los escenarios de la escuela es común ver a los niños imitando roles que tradicionalmente les están asociados desde su género y en donde optan por representar a superhéroes u otros juegos donde en la mayoría de casos ellos tienen el poder y control; mientras que por el contrario, las niñas juegan a ser mamás o a ser princesas. Estas representaciones de género están presentes en los juegos o actuares de los niños y niñas donde se reflejan las percepciones y mandatos sociales que han adquirido respecto de los roles de cada uno/a.

En este orden de ideas, es evidente que, mediante la distribución de tareas, el uso de los espacios, las imágenes y mensajes de los textos escolares, el discurso y las formas de participación en el aula, es posible observar y analizar las relaciones de dominación que existen al interior de estas prácticas escolares, desde el género. Por consiguiente, nos parece fundamental trabajar y profundizar frente a aquellas ideas y concepciones que se han construido frente a lo que deberían ser los hombres y las mujeres, de lo que se supone es "propio" de cada sexo. Pues como bien menciona Lamas (1996) “estas condicionantes no son causadas por la biología, sino por las ideas y prejuicios sociales que están entretejidas en el género. O sea, por el aprendizaje social” (p.1).

Teniendo en cuenta esto, nos parece valioso pensar una propuesta con enfoque en género que toque a las infancias de una manera sensible, comprendiéndolos como sujetos portadores de derechos, actores participativos dentro de su mismo proceso de aprendizaje. Puesto que,

entendiendo sus intereses y necesidades, se busca seleccionar diversas expresiones artísticas incluidas en el diseño de la propuesta, esto con la intención de que puedan plasmar su sentir y pensar, mediante el acercamiento y uso de recursos lingüísticos, sonoros o plásticos.

La apreciación de lo que se encuentra desde nuestro interior, dará lugar a construcciones más profundas y simbólicas puesto que, además, al momento de ponernos en un lugar de vulnerabilidad, también se aprenderá a cuidar del pensamiento y sentir de ese otro. Así pues, el arte será el conducto que permite diversas manifestaciones espontáneas, la construcción y de-construcción de aprendizajes, así mismo, el desarrollo de vínculos, empatía por el otro y conciencia sobre sí mismo. Así como se demuestra en el texto "El arte en la educación inicial": "El arte se hace presente en la vida de cada persona y se comparte de maneras diversas. Propicia la representación de la experiencia a través de símbolos que pueden ser verbales, corporales, sonoros, plásticos o visuales, entre otros" (Ministerio de educación, 2014, p.15)

Por lo que, esta propuesta pedagógica busca aportar, desde el reconocimiento de la educación como factor fundamental para el cambio cultural de forma constructiva, que tenga como enfoque una perspectiva de género que impacte de manera positiva a la infancia, la cual se encuentra permeada por un sinfín de desigualdades y violencias basadas en género. De esta manera, se pretende a través una propuesta pedagógica sentí pensada desde pedagogías del cuidado mediada por dinámicas artísticas, sensibilizar y concientizar a la comunidad escolar frente a las diversas posibilidades de ser niño o niña, implementando acciones que garanticen el bienestar, la protección y el desarrollo pleno de la infancia, permitiéndoles emanciparse de los estereotipos de género y disfrutar de una vida libre de sexismos.

2.2. Planteamiento del problema

Teniendo en cuenta que el colegio es un segundo círculo de socialización para la infancia y el cual permite fortalecer vínculos y expandir el conocimiento cultural de los niños y niñas, así como también es un vehículo transmisor de cultura, que fomenta de manera directa o indirecta, estereotipos y roles de géneros sobre el "deber ser" de mujeres y hombres.

En este sentido, las educadoras en formación observaron en su práctica educativa dentro de la institución educativa, que las construcciones que realizan los niños y las niñas sobre el género aparecen en la estructuración de sus juegos, en su gestualidad, corporalidad, así como también en las afirmaciones que manifiestan sobre las mujeres y los hombres.

Al respecto, al documentar y realizar nuevas revisiones de estos acontecimientos en la cotidianidad del aula, se observó que persisten relaciones de poder, discursos de discriminación, tratos que denotan la diferencia entre pares, así como prácticas docentes que siguen forjando la brecha de género según el sexo. Ejemplo de esto puede ser la posición de la maestra como reguladora de qué deben jugar quienes tomando como referencia el género y priorizando el cuidado de las niñas, frases como "las niñas se sientan bien" o "los niños no lloran" son formas en las que erróneamente se disciplina el cuerpo de ese otro y otra, incluso la vestimenta puede considerarse a nivel escolar una forma de opresión sobre el cuerpo del otro, principalmente el de la mujer que es quién debe llevar una falda y cuidar sus movimientos para cuidar su imagen.

El panorama anterior señala que, el ambiente cultural influye en la subjetividad de la persona, por lo que, estas primeras manifestaciones que traen los niños y niñas consigo a la escuela, son la representación de aquellos primeros círculos de cuidado y socialización que formó su ser y pensar.

En este sentido, comprendiendo que las problemáticas de género muchas veces se comienzan a reproducir y forjar desde las dinámicas familiares, desde la asignación desigual de roles y diferentes expectativas, como, por ejemplo, las niñas suelen ser responsables de las labores domésticas, mientras que a los niños no les asignan estas mismas labores. Las docentes en formación reafirmaron la necesidad de identificar, estudiar, comprender y visualizar las percepciones que han construido los niños y niñas frente al género, entendiendo algunos de estos ideales como factores que afectan la convivencia de las instituciones educativas desde la primera infancia, invisibilizando las diversas formas de ser.

Por otro lado, si bien las instituciones educativas en Bogotá estructuran proyectos escolares con el propósito de prevenir violencias basadas en género, no se toma en cuenta, en la mayoría de casos, a la infancia, pues su enfoque comprende edades que se encuentran desde la básica secundaria, como lo es el caso del colegio Aquileo Parra, que si bien desde lo escrito en algunos de sus documentos oficiales busca fortalecer la equidad de género, desde la dimensión de lo práctico se observa que su estructura no trabaja o aborda estos temas o perspectivas con los primeros grados, y si lo hace, los invisibiliza como sujetos políticos, desconociendo sus posibilidades de participación, sus gustos y necesidades, por lo que es claro una falta de comprensión para abordar el tema. Esto se evidencia, en el grado 201 en donde se manifiestan actos de violencia de manera verbal, físico y psicológico en diversos espacios en los niños mantienen un poder dominante en diversos actuares y las niñas buscan constantemente una soberanía. Estos actuares se manifiestan con palabras resonantes como "ay que nena" "siéntate como niña" "los niños siempre huelen feo" o agresiones físicas que van desde los gritos y zancadillas hasta patadas o empujones, dichas manifestaciones

violentas propagan en estos niños y niñas rechazo por el otro, miedo en las interacciones o incluso aislamiento de aquel que no se rige por un carácter heteronormativo.

En concordancia con lo anterior, es fundamental que a través de la formulación de una propuesta pedagógica que mediante la construcción de talleres enfocados hacia la infancia y que tengan como objetivo principal la búsqueda de equidad de género, que además reconozca y tome en cuenta las dimensiones del desarrollo de las/os niñas y niños. Una propuesta que se base y enfatice en el reconocimiento de cada una de las experiencias, las percepciones que ellas/os han otorgado al significado de género, según lo que los entornos de la familia y la escuela les han brindado, ofreciendo en esta medida, nuevas posibilidades para la construcción de nuevos sentidos de género durante la primera infancia.

Por lo tanto, tomando en cuenta que la cuestión de género es tan extensa y la complejidad que representa no solo conocer acerca de, sino el que se puedan implementar mecanismos de apropiación y comprensión en un espacio tan determinante como lo es la escuela, en lo que además no queremos ser esos adultos que condicionan las representaciones del ser niño o niña y, que por el contrario, buscamos comprender aquellas expresiones, brechas y comportamientos determinantes que hacen estas infancias en su construcción de género, basadas en los procesos vivenciados desde la observación y el acompañamiento a grado segundo, buscamos impulsar el diseño, fundamentación e implementación de la propuesta pedagógica que posibilite acopiar, interpretar y reflexionar sobre estas concepciones de género de las niñas y niños, cuyo propósito es responder a la pregunta:

¿Qué concepciones de género expresan los niños y niñas del grado segundo 201 del colegio Aquileo Parra desde su cotidianidad en el aula?

2.3. Objetivos

2.3.1. Objetivo general

Diseñar una propuesta pedagógica que posibilite la vivencia de experiencias significativas a través de las cuales se puedan evidenciar las diferentes concepciones de género que expresan los niños y las niñas del grado segundo 201 del colegio Aquileo Parra.

2.3.2. Objetivos específicos

1. Posibilitar experiencias pedagógicas que permitan identificar las ideas previas, los imaginarios y las concepciones del ser niño o niña desde género a partir de las voces de los estudiantes del grado 201.

2. Proponer experiencias pedagógicas en las que los niños y niñas tengan la oportunidad de expresar, resignificar y dialogar en torno a la feminidad y masculinidad.

3. Reconocer e identificar cuáles son los roles y estereotipos que se le otorgan a cada género desde los contextos familiares y educativos en el que están inmersos las niñas y los niños.

4. Fortalecer las formas en que niños y niñas pueden realizar acciones de cuidado, para sí mismos y para el otro-a desde una perspectiva de género.

5.Socializar las construcciones desarrolladas y elaboradas por las niñas y los niños a través de expresiones artísticas que reflejan sus elaboraciones en torno al ser niño y niña.

3.Marco conceptual

En el presente capitulo, usted podrá encontrar los siguientes seis conceptos claves: Género, roles y estereotipos, perspectiva de género, ética y pedagogía del cuidado, diversidad y rol docente. Los cuales son la base orientadora para dar respuesta a el propósito de la investigación. Estos están sustentados por autoras-es que han dedicado su vida a profundizar sobre estos conceptos, de esta manera, son antecedentes que nos permitieron comprender aspectos fundamentales de la propuesta, contribuyendo a su vez a la recogida de datos y a él análisis de estos.

3.1. Género

Cuando se hace referencia al género, suele relacionarse directamente con el sexo, a partir de lo cual se determina una marcada diferenciación respecto de lo que se supone debería ser "propio para hombres y mujeres" tomando lo anatómico como punto de referencia sobre el cual se quiere clasificar a los sujetos. Por lo tanto, no se puede equiparar el sexo por el género, pues son cuestiones distintas.

Comprendiendo esto, se hace necesario entender cómo con base en la diferenciación sexual entre hombres y mujeres cada cultura atribuye concepciones, roles y representaciones acerca de lo femenino y lo masculino. Teniendo en cuenta que se permita ampliar esta mirada biologicista, hacia el reconocimiento de las construcciones sociales y simbólicas respecto desde lo que se denomina el género, el cual se puede definir según Lamas (2007), como "el conjunto de creencias, prescripciones y atribuciones que se construyen socialmente tomando a la diferencia sexual como base"(p.1), es decir que desde que nacemos como seres humanos se nos atribuyen e imponen ciertas características que van asociadas desde lo biológico, lo cual lleva a generar condicionantes que evidentemente "no son causadas por la biología, sino

por las ideas y prejuicios sociales, que están entretejidas en el género. O sea, por el aprendizaje social" (Lamas, 2007, p.1).

En concordancia con lo anterior, es posible reconocer cómo los niños y niñas desde una edad temprana comienzan a identificar-se y comprender-se a través de sus propias vivencias y las cuales están asociadas directamente con sus características sexuales y desde las cuales van configurando sus nociones y concepciones respecto de su feminidad o masculinidad relacionándolas a su vez con conductas y roles que socialmente se les han señalado como propias de un género u otro.

En este sentido, Butler (2017) acentúa que "las primeras comprensiones de lo que es el género se derivan de los aprendizajes adquiridos en contextos cercanos sobre los roles, los comportamientos, las actividades y las estéticas que socialmente se le atribuyen a lo masculino y a lo femenino" (p.4). Es decir, que la primera comprensión que cada uno de los seres humanos adoptamos se va formando a partir de lo que adquirimos de nuestro entorno más cercano, o sea, la familia y como un segundo ámbito a la escuela.

Los niños y las niñas crecen y van desarrollándose bajo marcados estereotipos derivados de su sexualidad e indicando comportamientos consecuentes respecto del género al cual deben pertenecer y los van interiorizando en función de lo que su contexto social y cultural les transmite, apropiándose así de discursos culturalmente construidos que ponen de manifiesto en su vida cotidiana. Es así como las niñas y los niños construyen su identidad en función de las posibilidades que las estructuras asociadas al género les posibilitan. Desde este orden de ideas, se entiende que son los adultos quienes proyectan sus expectativas en los niños y niñas, desde ideales que van estructurando las formas en que las infancias se perciben a sí mismos, al otro y al entorno.

Es así como, esta construcción se ve influenciada por las prácticas de socialización y las formas de interrelación que se encuentran en su cultura, particularmente en su grupo familiar y cercano, es decir que la percepción desde la que hacemos en la infancia, sobre la elaboración de nuestra propia identidad está condicionada por la cultura que habitamos, por las creencias que se han transmitido generacionalmente sobre lo que se considera masculino/femenino y por determinadas asignaciones y condicionantes sociales específicos para hombre y mujer.

Por otra parte, Lamas (2007) afirma que “la cultura es un resultado, pero también una mediación” (p.1), por lo cual, aquel entorno que rodea al niño o niña, influye en la construcción propia de su subjetividad, de tal manera que aquellos elementos simbólicos en los que está inmerso y que consume el individuo, instalan y configuran unos códigos culturales que definen su percepción, la cual “está condicionada, "filtrada", por la cultura que habitamos, por las creencias que nos han transmitido en nuestro círculo familiar y social sobre lo que les toca a las mujeres y lo que les toca a los hombres” (Lamas, 2007, p.3).

Por lo tanto, desde el primer entorno de socialización, o sea la familia, se establecen ciertos mandatos sociales y culturales que definen una estructura inicial, la cual es la base con la que el niño-a comienza a relacionarse con los demás entornos a los que se encuentra expuesto; es en este marco donde "las personas están configuradas por la historia de su propia infancia, por las relaciones del pasado y del presente dentro de la familia y fuera de ella"(Lamas, 2007, p.6), por lo que estas primeras socializaciones no sólo definen su autoconcepto sino también la forma de relacionarse con su entorno.

Sin embargo, cabe enfatizar que esta construcción social y cultural a la cual denominamos género, no es lineal ni estática, pues al ser transmitida generacionalmente, es susceptible a

las transformaciones humanas, las cuales se reproducen de distintas formas de acuerdo con la cultura, como también desde todos los ámbitos de socialización como por ejemplo los medios de comunicación, y desde las instituciones como la familia y la escuela, entre otras. Por lo cual, comprendiendo la variedad de culturas y sus distintos símbolos, se enmarcan los diferentes ideales que manifiestan las infancias frente al concepto de género. Así como lo menciona Lagarde (1994) al decir que:

> "el orden de géneros es construido, es decir, que la organización y distribución de puestos y tareas en la sociedad como "masculinos" y "femeninos" no depende de la genética, sino que procede de la costumbre, la cultura, tradición o los "pactos sociales" (p.2)

Ahora bien, al ahondar sobre las construcciones de género que hemos realizado los seres humanos, se encuentra la notoria desigualdad en las relaciones de poder en las que hemos estado inmersos hombres y mujeres, esto es lo que ha sido denominado el patriarcado, entendido como los "aspectos nocivos, destructivos, opresivos y enajenantes que se producen por la organización social basada en la desigualdad, la injusticia y la jerarquización política de las personas basadas en el género." (Lagarde, 1994, p. 3). En relación con esto, entendemos este sistema de dominio como aquello que ha permeado el orden social en cuanto se ha ubicado al hombre como quien debe ejercer poder, dominación y opresión sobre la mujer; dicha estructura de poder se expresa de diferentes formas como las diferencias salariales, la asociación de la mujer con el papel de maternar y ocuparse del hogar y se desvincula al hombre de su sensibilidad y de la posibilidad de mostrarse vulnerable ante las alteraciones de su vida.

Es por ello, que reiteramos que la cuestión de género "afecta tanto a hombres como a mujeres" (Lamas. 2007, p.3). De tal forma, todo lo que implica ser hombre o mujer ante una sociedad, representa unas posibilidades y unos limitantes que los hacen partícipes de una comunidad dependiendo las estructuras culturales que le otorguen según su sexo.

A partir de las brechas anteriormente mencionadas, Lagarde (1996), nos brinda una visión desde una postura que habla e invita a rechazar estas estructuras guiadas por la desigualdad, hablando directamente desde los análisis del género feminista, señalando que:

> *"El análisis de género feminista es detractor del orden patriarcal, contiene de manera explícita una crítica a los aspectos nocivos, destructivos, opresivos y enajenantes que se producen por la organización social basada en la desigualdad, la injusticia y la jerarquización política de las personas basada en el género." (p. 2)*

Lo que nos habla de una lucha que ha sido orientada por las mujeres y fundamentada desde los estudios de género feministas, mediante los cuales se busca la igualdad y reconocimiento de los derechos propios, oponiéndose y generando una crítica a la cultura patriarcal que parte de la crítica a las desigualdades e injusticias que hemos tenido que vivir las mujeres desde una edad temprana donde se resalta la estructura social y cultural en la que hemos resistido para defendernos de una construcción e imposición patriarcal que nos jerarquiza y clasifica.

Tomando en cuenta estas apuestas, se ha proyectado una perspectiva de género que apueste a romper estas estructuras históricas, sociales y culturales establecidas y arraigadas a la sociedad. De esta manera, recordemos que como lo menciona Lamas (2007) "El género marca la percepción de todo lo demás: lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano. Comprender el esquema cultural de género lleva a desentrañar la red de interrelaciones e

interacciones sociales del orden simbólico vigente (Lamas. 2007, p.3). Por lo cual, se comienza a entablar una conversación en torno al concepto de interseccionalidad como base orientadora de la perspectiva en género, pues es esta la que pone en la mesa el reconocimiento de otros factores sociales que operan con el género, siendo una "imbricación de opresiones que se afectan mutuamente" (Viveros, M. 2023, p.21) y que determinan y complejizan la definición del sujeto.

Es por ello que hacemos referencia a las infancias en plural, puesto que definir el género desde dos polos también es invisibilizar las diversas realidades que coexisten, por lo tanto, posicionar al individuo desde lo femenino o masculino es un factor violento al excluir ciertas identidades que socialmente no entran dentro de los estándares heteronormativos impuestos, como aquellas las cuales "el género no es consecuencia del sexo y otras en las que la prácticas del deseo no son consecuencia ni del sexo ni del género" (citado por Gros. 2015, p. 4; Butler. 1990/2007, p.73). Así mismo, Butler apuesta por una igualdad radical, no solo a favor de las mujeres, sino una que erradique cualquier forma de desigualdad basada en el género; En este marco, el deseo es que las personas independientemente de su género, ya sea designado o elegido, puedan vivir en una sociedad libre de estereotipos y discriminación.

Esta interpretación lleva a Butler (2015) a "enseñar desde lo ético y político" convirtiéndolo en su lema principal, puesto que es necesario desde la ética reconocer y respetar la diversidad de formas de ser y sentir que puedan existir, y con ello poder prevenir desde las infancias prejuicios y estereotipos que llegan a ser discriminativos. En el contexto político, destaca la importancia de promover la participación ciudadana, con el objetivo de mover el pensamiento crítico que posibilite prácticas reflexivas que desafíen las normas y valores socioculturales dominantes.

En este orden de ideas, el concepto de género es una construcción social, que comprende roles, ideales, comportamientos y características que se atribuyen como propias a mujeres y hombres. Todas aquellas diferencias sociales de género han sido constituidas históricamente y transmitidas de manera generacional, siendo en tal sentido, una proyección cultural de prácticas y concepciones basadas aún en lo biológico, las cuales son aprendidas y adquiridas a través de la socialización y el entorno cultural. Por lo mismo, estas normas y expectativas que se asignan específicamente al individuo desde su infancia influyen drásticamente en la manera en cómo se percibe y relaciona con los demás.

Para finalizar, consideramos importante abordar un enfoque de género en la escuela, en primer lugar comprendiendo que es el segundo entorno de socialización de los niños y niñas, y segundo, porque es fundamental que desde nuestro quehacer pedagógico podamos pensarnos una propuesta que suprima una educación sexista y posibilite a los niños y niñas desde una edad temprana, reconocer las diversas percepciones que tienen ellos con referencia al género y, además, dar a conocer las diversas concepciones e interpretaciones que conforman este concepto. Apostando así, a la educación como acto político, que invite a pensar y cuestionarse acerca de las estructuras en cuestión del género desde donde se puedan transgredir de diversas maneras su ser y estar en el mundo.

3.2. Roles y estereotipos

Tomando como referente el documento de la Alcaldía mayor de Bogotá y la Secretaría de educación del distrito denominado "Cartilla #1. Transformemos los roles y estereotipos de género en el colegio" Una "herramienta pedagógica para una educación no sexista en Bogotá" (2015), donde se plantea que,

> *"Los roles y estereotipos de género son construcciones socioculturales que inciden y moldean la forma de relacionarnos entre mujeres y hombres; configurando la manera de ser de unas y otros en función de las expectativas que la sociedad le imprime a lo femenino y a lo masculino. Desde el ámbito educativo se reconoce que los roles y estereotipos no son naturales ni neutrales a ninguno de los géneros y que, como reproductores de las discriminaciones y violencias, es necesaria la reflexión y transformación de los mismos en las comunidades" (pág. 15)*

Esto posibilita comprender que los roles de género son las atribuciones sociales que representan y determinan la forma de ser, sentir y actuar de hombres y mujeres, las cuales se establecen de forma explícita teniendo en cuenta las expectativas sociales, culturales, políticas, económicas de las comunidades. Así mismo, en este documento se explicita que:

> *"A través del rol de género, se prescribe cómo debe comportarse un hombre y una mujer en la sociedad, en la familia, con respecto a su propio sexo, al sexo contrario, ante los hijos, incluido en ello determinadas particularidades psicológicas atribuidas y aceptadas, así como los límites en cuanto al modo de desarrollar, comprender y ejercer la sexualidad, emanando de aquí lo que resulta valioso para definir la feminidad o la masculinidad" (Scott, 2008, p.36).*

Es decir que lo que los roles y estereotipos abarcan y configuran la construcción de sí mismo y de los otros, como el entorno que rodea al individuo hombre o mujer y está directamente relacionado con su sexo, expresión de su sexualidad y de sus relaciones afectivas, es la asignación del quehacer basado lo que se define como masculino y femenino mediante mandatos, estigmas, estereotipos que conducen las transformaciones culturales y sociales.

Es así como las mujeres y los hombres a lo largo de su vida asumen múltiples roles y también están sujetos a estereotipos que se forjan en comunidad y deben ser asumidos para lograr ser aceptado a nivel social, la autora Joan Scott en el libro Género e historia (2008) reafirma los roles como una construcción social al enunciar que los roles sociales son "construidos a través de la interacción social" y que, por lo tanto, "estaban sujetos a cambios" (p,3); lo que nos deja ver que estas atribuciones pueden variar según el entorno, pero a su vez transformarse o enriquecerse en el proceso de aprendizaje y enseñanza que se obtiene desde los diferentes entornos de socialización como la escuela, el hogar y la comunidad.

No obstante, aún se puede evidenciar que en la gran mayoría de las sociedades sigue predominando el estereotipo del hombre proveedor de la familia y el hogar, mientras que las mujeres por su parte son ligadas a un estereotipo que refleja la atención, cuidado y elaboración de quehaceres del hogar; que si bien en la sociedad actual se están produciendo cambios significativos, en la percepción de lo que debe ser y hacer el hombre o la mujer, se siguen manejando unos estereotipos marcados para cada sexo que da cuenta de una cultura históricamente hegemónica denominada patriarcado.

En este orden de ideas podemos decir que la construcción de los roles y estereotipos obedece a las etiquetas sociales y culturales que definen lo que debe ser y hacer el hombre y la mujer.

Aunque los roles nos permitan ser y estar en la sociedad y por ende sean necesarios, no podemos dejar de lado el hecho de que dichas etiquetas reducen las posibilidades de crear un "yo" individual que se construye a partir de conocer otras culturas y contextos diferentes que permitan realmente poner en perspectiva el papel de cada persona en su entorno social y en el mundo.

Así, lo mencionado se ve reflejado en las infancias, ya que, desde temprana edad, los niños y las niñas se exponen a los roles establecidos en cada comunidad desde sus costumbres y creencias socioculturales donde se les atribuyen estereotipos y roles que permean en la construcción de su identidad nutrida a partir de lo que perciben del otro y de sí mismos. Estas construcciones van más allá de lo que espera la comunidad y se transforman en inclinaciones propias hacia intereses, comportamientos y formas de ser y expresar la feminidad y masculinidad en la infancia.

En concordancia con lo anterior, reconocemos la escuela como un detonador de estos roles y estereotipos donde el niño y la niña se reconocen como individuos pero que también se forjan en diálogo e interacción con el otro, con sus costumbres y con su propia identidad lo que lo hace un ser comunitario; así como se menciona en la Cartilla #1 de la alcaldía mayor de Bogotá (2015) está es "es un establecimiento sociocultural de un conjunto de asignaciones sobre la forma de ser, de sentir y de actuar de las mujeres y los hombres. (p,14). Entendemos de esta cita que cada sociedad atribuye los roles de género a hombres y a mujeres a través de actividades o capacidades específicas que le corresponde a cada sexo.

3.3. Perspectiva de género

Como ya se ha venido diciendo, el contexto social e histórico ha establecido modelos determinantes para el individuo, los cuales son guiados por el sexo con el cual se nace. Esto hace que se instauren marcadas diferencias frente al comportamiento entre mujeres y hombres, ocasionando segregación Y exclusión a través de concepciones y estereotipos impuestos que delimitan los roles, conductas, valores y expectativas que se debe asumir dependiendo el factor biológico.

De esta manera, podemos decir que estos modelos son el resultado de las construcciones culturales y que sus normas dependen del contexto social e histórico en el cual se desarrolle el individuo. En consecuencia, no puede adjudicar a aquellas normas un criterio de universalidad, puesto que "resultan vinculantes estrictamente para quienes hacen parte del grupo. A su vez, su inobservancia genera una sanción moral que se traduce en el rechazo por parte de quienes conforman aquel grupo" (Romero, T., &, Forero, K. 2022, p.66).

Una vez comprendido esto, la historia de la humanidad y específicamente la de Colombia, sigue siendo contada desde una perspectiva masculina, invisibilizando en este sentido, los distintos logros y roles que han asumido las mujeres y hombres, y mediante las cuales se han fundamentado las interacciones y relaciones de las sociedades e individuos, generando así relaciones desiguales de poder que se traducen en situaciones de discriminación y violencia hacia las mujeres, por el simple hecho de haber nacido mujeres. Adicionalmente, en el contexto nacional, estas violencias son atravesadas y se agudizan debido al conflicto armado.

En coherencia con lo anteriormente mencionado, estás situaciones han conllevado a que se emprenda una ardua lucha desde colectivos feministas, con la intención de construir una sociedad más equitativa desde una perspectiva de género. Para Lagarde (1996), "la perspectiva de género tiene como uno de sus fines contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres" (p.1). Puesto que si bien, los principios que fundamentan su teoría le apuestan a la diversidad y a la democracia entre géneros, reconoce que, para lograr dicha igualdad, se debe erradicar toda dominación en cuestión del género.

Es así como para lograr dicho objetivo, desde varias posturas e iniciativas se comenzaron a plantear cuestionamientos que pretendían obtener respuestas acerca de cómo se estructura y se manifiesta la lógica de género en las sociedades y cómo esta afecta la posición de la mujer, conduciendo a una opresión y por tanto desigualdad en cuestión del género; como resultado de estás apuestas surge la perspectiva de género como respuesta a los modelos tradicionales machistas, trayendo consigo unas nuevas dinámicas de análisis acerca de estas realidades sociales, que proponen conceptos como "nuevas masculinidades y feminidades", los cuales buscan replantear el modelo tradicional del varón y de la mujer, para lograr una relación más igualitaria entre hombres y mujeres. Al respeto, Lamas (1996) menciona que:

> *"Se requiere el desarrollo de una nueva forma de conceptualizar las responsabilidades familiares entre mujeres y hombres, una nueva distribución de tareas y el apoyo de servicios colectivos, especialmente los de cuidado infantil. De ahí que la acción antidiscriminatoria se apoye en la educación y en la comunicación*

social. La formulación de políticas masivas en ambos campos es un instrumento eficaz para cambiar costumbres e ideas estereotipadas de género" (p, 10).

En ese marco, la perspectiva de género se configura como una creación conceptual-analítica, que se estructura a partir de la ética y la democracia, que como señala Lagarde (1996): son "contenidos de vida para enfrentar la inequidad, la desigualdad y los oprobios de género prevalecientes. Es decir, la perspectiva de género es una toma de posición política frente a la opresión de género" (p.20). Siendo así, una metodología que posibilita reconocer, cuestionar y comprender violencias basadas en género, que llevan a la discriminación, exclusión y desigualdad de las mujeres y demás sujetos que no entren en los estándares impuestos por el sistema heteropatriarcal.

A la vez, desde la perspectiva de género se plantean acciones para actuar sobre los factores de género, direccionando acciones que permitan avanzar en la construcción de la igualdad, sin que las características biológicas o sociales determinen las condiciones de vida de ningún individuo. Apuntando de este modo a una transformación cultural que tenga como propósito sustituir el sistema patriarcal. Modificando "creencias e imaginarios sexistas, de patrones estereotipados de lo femenino y lo masculino, que le han otorgado al hombre la supremacía del poder y control sobre la vida de las mujeres, naturalizan el ejercicio de las violencias y subvaloran e inferiorizan a las mujeres" (Romero, T., &, Forero, K. 2022, p. 77).

Por otra parte, este análisis detallado de distintas luchas feministas en el mundo comienza a dar cuenta que el género posee una connotación adicional, puesto que se suma una vulnerabilidad extra aparte de ser mujer; y es que, ya no es solo el hecho de sentirse expuesta por las características biológicas, sino además por las condiciones socioculturales,

como la raza, etnia, edad, religión, entre otros. Así, surgen cuestionamientos e investigaciones que pretenden "explicar la simultaneidad de las lógicas de exclusión" (Viveros, M. 2023, p. 62)

Con estos datos presentes, se comienza a estudiar un enfoque de género crítico que tenga como principal característica la interseccionalidad; es decir, una perspectiva política que "se funda en la construcción de un movimiento social sensible a todos los tipos de opresión, exclusión y marginación: clasismo, sexismo, racismo, heterosexismo, sin priorizar ninguno de ellos de antemano, sino en forma contextual y situacional (Viveros, M. 2016, p.13), y para tal efecto, se comienza a cuestionar el feminismo "blanco" hegemónico que desplaza de su visión a la mujer obrera y racializada. De este modo, esta perspectiva que se ha construido desde la interseccionalidad ha desarrollado unas nuevas miradas sobre las desigualdades, destacando la interconexión entre las estructuras de poder, evidenciando que estas opresiones se vivencian de manera conjunta, silenciosa y frecuente.

En ese marco, reiteramos que es fundamental profundizar el trayecto que han realizado las mujeres en la construcción de la perspectiva de género, teniendo en cuenta que este análisis proporcionará nuevas perspectivas a viejas estructuras. Pues como bien señala Scott (2020), "esta nueva historia dejará abiertas posibilidades para pensar en las estrategias políticas feministas actuales y el (utópico) futuro, porque sugiere que el género debe redefinirse y reestructurarse en conjunción con una visión de igualdad política y social que comprende no sólo el sexo, sino también la clase y la raza" (p.36). Es así, como desde la militancia y la academia se ha ido configurando un nuevo discurso, que evidencia las sistemáticas violencias de género que se ejercen principalmente en contra de la mujer y sujetos no heteronormativos.

En este sentido, la persistencia feminista ha llevado entonces a la conquista de grandes objetivos, como el hecho dar a conocer un panorama de las diversas violencias que se dan con base al género, pero, además otorgan un sentido político, creando leyes que sancionan estas violencias de las que son objeto los sujetos por su carácter biológico.

No obstante, estos logros, no se reducen únicamente al alcance jurídico, pues se han transformado progresivamente las narrativas históricas, "la inclusión de las mujeres en la historia implica necesariamente la redefinición y ampliación de nociones tradicionales del significado histórico, de modo que abarque la experiencia personal y subjetiva lo mismo que las actividades públicas y política" (Scott, J. 2020 p,3), esto posibilita una nueva mirada al rol de la mujer, donde su representación evidencia otros roles, ya no pasivos, los cuales nos despojan de escenarios participativos y políticos; sino que esta historia contada por mujeres denota las luchas, los aportes, legados y re significaciones que han permitido posicionarse en distintos ámbitos, favoreciendo de este modo su organización desde la academia, la política, el activismo y las leyes.

Es allí, que como mujeres que se están formando como docentes, retomamos el ámbito educativo como una posibilidad que permite transformar aquellas construcciones previas que fortalecen las relaciones de poder, estructuras que han adquirido de su primer entorno educador (familia) y han reproducido posteriormente en la escuela, convirtiéndose en un espacio que también recrea distintos tipos de violencia que conllevan a la exclusión y desigualdad en función del sexo. Por consiguiente, es fundamental implementar en la escuela una perspectiva de género, que respete las necesidades, los intereses, experiencias previas y factores de riesgo que puedan afectar su desarrollo integral. En este sentido, La UNESCO

(2019) menciona dos aspectos fundamentales a tener en cuenta para promocionar correctamente esta perspectiva, señalando que:

> *"El primer paso fundamental es el establecimiento de la paridad de género, es decir el mismo número y la misma proporción de niñas y niños que ingresan y finalizan los distintos niveles educativos, pero el proceso no se detiene allí. Es necesario utilizar todo el poder de la educación para modificar las relaciones desiguales de poder, las normas sociales, las prácticas discriminatorias y los sistemas de creencias que sustentan la desigualdad de género y la exclusión en la sociedad" (p.6)*

Se comprende entonces la educación como actor fundamental para eliminar estas violencias basadas en género, Sin embargo, no significa que esta perspectiva se limite únicamente a la escuela, pues su impacto trasciende en la construcción de sociedades más justas, que le apuesten a la formulación de políticas, las cuales abordan desigualdades estructurales. En este orden de ideas, "la perspectiva de género conduce a una política que contiene las semillas de su posterior desintegración" (Lamas, M. 1996, p.10). Esto quiere decir, que, para darle fin a la perspectiva en género, es necesario que se erradique todo tipo de poder dominante que exista en función del sexo. Por lo mismo, es fundamental fortalecerla mientras persistan dichas concepciones estructurales que condicionan de maneras opresivas, excluyentes y violentas las perspectivas individuales y colectivas.

3.4. Ética y pedagogía del cuidado

Cuando hablamos de cuidado, lo asociamos directamente con acciones que se realizan para promover el bienestar de algo o alguien, en las que se abarcan dimensiones físicas, emocionales, sociales y de autocuidado cosa que se va radicando en la capacidad que cada ser humano tiene para fomentar el desarrollo personal y la cohesión comunitaria, constituyendo un pilar ético fundamental que destaca la interdependencia humana y la responsabilidad mutua del cuidado, según como menciona en el texto, Ética del cuidado para una educación sin indiferencia (Cajiao, 2007): "La ética del cuidado, se basa en la comprensión del mundo como una red de relaciones en la que nos sentimos insertas. Así surge un reconocimiento de la responsabilidad hacia los otros" (p.7)

Quien fundamenta que la ética del cuidado se centra especialmente en como nuestras relaciones con los demás influyen en nuestras decisiones y acciones. Lo cual invita a reconocer como nuestras acciones pueden afectar o no a los demás teniendo en cuenta que todo el tiempo estamos en constante interacción con el otro y a través de ello, surge una sensación de responsabilidad a quienes nos rodean. De esta misma manera, es importante resaltar que el cuidado no solo es importante para nuestro ciclo de vida inicial, sino que también es fundamental para cada etapa de nuestra vida, ya que cada ser humano siempre busca por naturaleza un cuidado o apoyo de los demás.

Cuando cada ser humano recibe un acompañamiento de cuidado va forjando una relevancia en diversas dimensiones de la vida de cada ser humano, desde lo personal y familiar hasta lo social. En palabras del autor, "cada estudiante viene de un contexto familiar y social diferente que pesa mucho en sus comportamientos y actitudes. Es precisamente por esto que el proceso

de formación de niños y niñas debe hacerse bajo la perspectiva ética del cuidado, ya que el objetivo de la educación formal es asegurar su bienestar cotidiano" (Cajiao, 2007, p.14).

En relación con este tema y como se ha venido diciendo se reconoce a la familia como primer espacio de aprendizaje, de adquisición cultural de cada niño y niña y de esta manera se va ejerciendo un andamiaje entre lo familiar y escolar enfatizando en el cuidado integral, lo cual abarca dimensiones físicas, emocionales, sociales y de autocuidado. Esto es que teniendo en cuenta que desde el entorno familiar se promueven prácticas iniciales de cuidado que aseguran la atención a las necesidades básicas como la alimentación, la higiene y la seguridad de cada uno de sus hijos e hijas y de esta misma manera cada uno de ellos van adquiriendo ciertos comportamientos de su grupo familiar padres los cuales buscan promover así su autonomía y capacidad para cuidar de sí mismos y de los demás.

De esta forma, la ética del cuidado subraya la importancia de nuestras relaciones interpersonales y la atención a las necesidades concretas de los demás son esenciales para una comprensión de la moralidad. Según como se menciona en el texto, La ética del cuidado (Gilligan, 2013): "La ética del cuidado nos guía para actuar con cuidado en el mundo humano y recalca el precio que supone la falta de cuidado: no prestar atención, no escuchar, estar ausente en vez de presente, no responder con integridad y respeto." (p18).

En concordancia con lo anterior, podemos decir que, desde el primer entorno de socialización y cuidado, se establece un puente entre lo familiar y escolar, puesto que es esencial pensarnos esta prácticas cuidadosas, no solo en la familia, sino también en la esfera pública como la escuela; esta transición radica en la comprensión de que el cuidado no debe ser una carga o responsabilidad que le compete y recae únicamente a la familia, sino que es una

responsabilidad compartida que involucra particularmente a las maestras-os y a toda la comunidad y la sociedad.

Por ello, Gilligan (2013) en el texto la Pedagogía del Cuidado ofreció una perspectiva completamente nueva sobre la ética del desarrollo moral. Argumentando que quienes tienden a enfocar principalmente la moralidad en términos de cuidado, son las mujeres, mencionando que: "La ética del cuidado no es una ética femenina, sino feminista, y el feminismo guiado por una ética del cuidado podría considerarse el movimiento de liberación más radical" (p.16). Considerando que la ética del cuidado no debe considerarse una tarea única de las mujeres, sino que debe más bien es una perspectiva feminista que desafía las normas morales que están normalmente normalizadas, enfatizando en las relaciones personales y la empatía que debe haber con cada una de ellas.

En este sentido, el feminismo guiado por la ética del cuidado puede ser visto como un acto de liberación el cual puede transformar por medio de un enfoque radical que configura las estructuras sociales establecidas, posicionando el cuidado y la atención mutua en el centro de la vida política y social.

En este sentido, contextualizando lo dicho por Cajiao y Gilligan la ética del cuidado es profundamente democrática ya que busca incluir la diversidad de voces, desafiando la jerarquía y las diversas creencias tradicionales basadas desde el sexo y en clave de género que existen y han prevalecido a través de la historia. Esto implica comprender y reconocer las diferencias culturales, entendiendo que al abordar el concepto de cuidado es fundamental apreciar la diversidad que existe en la sociedad. Este reconocimiento tiene como objetivo tejer lazos basados en el respeto dialógico y reflexivo, comprendiendo que cada individuo aporta un conjunto único de experiencias, creencias y valores que moldean su comprensión

y práctica del cuidado. Por lo tanto, es crucial adoptar un enfoque inclusivo que no solo reconozca estas diferencias individuales, sino que también las potencie como una fuente de enriquecimiento para nuestras interacciones y relaciones. Al hacerlo, fomentamos un ambiente en el que la diversidad se convierte en un pilar fundamental para el desarrollo de conexiones más profundas y significativas.

Desde esta apuesta ética, podemos decir que la pedagogía del cuidado emerge como una propuesta educativa que se puede incluir en cada institución educativa y académica, para que de esta manera se pueda incorporar una dimensión ética y política en cada una de las aulas. Tal como se menciona en el texto: Pedagogía de los cuidados por Quilaqueo (2008):

> *"La pedagogía del cuidado consiste fundamentalmente en crear un paradigma cuyo centro de gravedad sea la vida misma; donde la urgencia sea enfrentar la crisis actual de los modelos de enseñanza y aprendizaje y cuya necesidad sea recuperar una perspectiva dialógica que conecte las aulas y procesos educativos con una manera nueva de ser y estar en el mundo" (p.81)*

Desde esta manera, se menciona la pedagogía del cuidado como un enfoque que prioriza la vida y el bien de cada uno de los involucrados en el proceso educativo, en donde se propone un cambio necesario para enfrentar las diversas crisis actuales que se pueden presentar. Por ello, es crucial que los entornos educativos propongan distintas iniciativas relacionadas con el cuidado, defendiendo las diversas prácticas para que sean reflejadas y promovidas en diferentes ámbitos sociales. Estas prácticas interactúan políticamente en diversas instituciones, ya sean privadas o comunitarias, y contribuyen a la construcción de los diferentes tipos de cuidado. Además, es una práctica política importante ya que nos permite

cuestionar los diversos desafíos y prácticas comunes que revelan desigualdades, especialmente desde el ámbito del género.

De esta misma forma, la pedagogía del cuidado y su vinculación con el género en la infancia es un tema de gran importancia en la educación, ya que es importante reconocer que el género influye significativamente en las experiencias de los niños y niñas en el entorno educativo respecto de la construcción de su propia identidad, puesto que desde una edad temprana, los niños y niñas son socializados mediante la asignación de roles y expectativas de género adquiridos y marcados desde su entorno sociocultural. Es por ello que resaltamos la importancia de visibilizar desde nuestro papel docente este tema en cada entorno social en los que se encuentran los niños y niñas. En este caso, desde lo educativo ya que, como lo menciona Cajiao (2007) "Hablar de una educación sin indiferencia significa incorporar una nueva perspectiva en todo el sistema educativo, pero en especial en la cotidianidad de los colegios" (p. 12).

Es por ello que, desde la ética y la pedagogía del cuidado se busca tener una gran repercusión desde nuestro trabajo de grado. Ya que consideramos fundamental proponer enseñar y aplicar esta apuesta educativa para y con los niños y niñas, para que de esa manera ellas-os vayan generando una reflexión propia respecto del cuidado en todas sus dimensiones e interacciones. Esto es posible por medio del diseño e implementación consciente y coherente de actividades desde la pedagogía del cuidado, se contribuye en la educación y en el fomento de entornos saludables en los cuales se valoren todas las voces, promoviendo la empatía y el respeto mutuo, siendo participes como sujetos políticos al momento de decidir y actuar como personas.

3.5. Diversidad

Sobre el concepto de diversidad, se puede decir que para entenderlo es necesario hacerlo tomando en cuenta la variedad y heterogeneidad de características, atributos, experiencias y perspectivas que existen entre individuos o grupos. Esta variedad abarca aspectos como raza y etnia, género y orientación sexual, edad y generación, discapacidad y capacidad, cultura y religión, origen socioeconómico y educativo, idioma y nacionalidad, estilo de vida y preferencias personales; a la vez que implica reconocer, valorar y respetar estas diferencias, promoviendo la inclusión y la igualdad de oportunidades para todos/as.

Así mismo, para abarcar este concepto de diversidad, no solo lo podemos definir desde una mirada positiva o negativa, que es como se tiende a hacer cuando se habla de este; por ello, es importante y coherente hacerlo tomando en cuenta las diferencias, desde una mirada de las capacidades y potencialidades del ser humano; Martha Nussbaum, en su obra "Las fronteras de la justicia" (2006), menciona que:

> *"como resultado de su concepción variable y temporalmente compleja de la persona, el enfoque de las capacidades no incluye nada parecido a la concepción contractualista de las personas como «iguales» en poderes y capacidades. Las necesidades de asistencia y recursos varían notablemente de una persona a otra, y la misma persona puede tener necesidad es muy distintas en un memento y otro de su vida. La posibilidad que ofrece el enfoque de las capacidades de reconocer esta diversidad" (Nussbaum, 2006, p.99).*

Es así como, para esta autora, la diversidad está intrínsecamente relacionada con el reconocimiento de las capacidades de cada individuo y está ligada al respeto por la dignidad

individual y colectiva y por ello, a la necesidad de asegurar que cada persona tenga la oportunidad de desarrollar sus capacidades fundamentales.

Es así como desarrolla la teoría de las capacidades, la cual se centra en la idea de que todas las personas tienen una serie de capacidades humanas esenciales que deben ser respetadas y promovidas. En el contexto de la diversidad, esto significa reconocer y valorar las diferencias individuales, culturales y sociales mientras se asegura que todos tengan acceso a las condiciones necesarias para desarrollar sus capacidades puesto que no es solo una cuestión de inclusión, sino una cuestión de dignidad y de garantizar que cada persona pueda vivir una vida que valga la pena vivir, independientemente de sus diferencias.

Otro autor que entra a vigorizar lo que plantea Nussbaum respecto de la diversidad como capacidad, es el autor Amartya Sen con su texto “La idea de la justicia" (2009), donde plantea que el valor del nivel de vida lo da la capacidad de poder llevar diversos tipos de existencia, de poder escoger entre opciones alternativas de vida” (p. 302). Teniendo en cuenta estos planteamientos, entendemos que la diversidad se relaciona con la variedad de formas en que los individuos pueden vivir y ejercer sus capacidades y no se trata solo de la existencia de diferentes culturas, sino también de cómo se pueden realizar las potencialidades y “capacidades” humanas en diferentes contextos.

La diversidad en términos de capacidades se puede dividir en características individuales y colectivas que implican reconocer y respetar las diferentes formas en que las personas pueden alcanzar sus objetivos y aspiraciones en el contexto en el que se encuentra el sujeto. Por lo tanto, esto no hace pensar en la importancia de trabajar este concepto en la escuela y así promover la igualdad de oportunidades para los/as niños/las.

En este sentido, para ampliar la comprensión de la diversidad y cómo podemos abordarla desde la escuela, se parte de ubicar claramente esta definición, de allí que acudimos a la Cartilla Inclusión y Equidad: Hacia la construcción de una política educativa para Colombia (2022); en este documento se define la diversidad como la gran cantidad de características que los estudiantes aportan en al entorno educativo, algunas de estas diferencias en habilidades, contextos culturales, necesidades entre otras y por esto es importante crear un sistema educativo que valore y respete las particularidades de cada sujeto o individuo.

> *"Es necesario reformar las escuelas y mejorar las prácticas de tal manera que los docentes se sientan respaldados para responder positivamente a la diversidad del alumno, considerando las diferencias individuales no como problemas a resolver, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje" (Ministerio de Educación Nacional, 2022, p. 21).*

A partir de lo mencionado anteriormente, comprendemos que la inclusión no solo se trata de integrar a estudiantes con una necesidad. sino que adaptar las prácticas educativas para atender las diversidades presentes en el aula y así eliminar barreras que pueden influir en los procesos educativos.

3.6. Rol docente.

Se habla de rol docente en el marco de la propuesta pedagógica, ya que buscamos como maestras en formación, generar escenarios de aprendizajes significativos donde los y las estudiantes logren interpretaciones individuales desde el diálogo y la participación colectiva que se desarrolla en cada momento, además de reconocer en el papel de las maestras en formación la necesidad de generar espacios propicios que reten a los niños y niñas a interpretar el mundo desde otras visiones y a generar nuevos conocimientos y competencias.

El rol docente se relaciona al papel fundamental que ejerce el maestro y la maestra en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este rol parte de comprender la educación como un proceso de participación guiada y que se construye en conjunto con el estudiante, lo que lleva a compartir y negociar significados en el aula (Zabala,2000). Su objetivo principal es formar ciudadanos críticos y participativos de su entorno social y cultural. Para lograrlo, el docente promueve escenarios que buscan potenciar el desarrollo integral del estudiante.

En un enfoque tradicional se concibe la enseñanza como un proceso unidireccional, donde el maestro controla la clase y los estudiantes son únicamente receptores de información. Sin embargo, en la actualidad, se reconoce que el proceso de aprendizaje es más enriquecedor cuando se nutre de las preguntas, experiencias y análisis personales de los estudiantes, quienes contribuyen al proceso educativo de manera participativa. En este sentido, Paulo Freire en su obra Pedagogía del oprimido, sostiene que “la educación auténtica no se hace de A para B o de A sobre B, sino de A con B, mediatizados ambos por el mundo” (Freire, 1968, p.76). Esta afirmación hace un énfasis en el cómo el aprendizaje se construye de manera colaborativa entre el docente y los estudiantes, en constante diálogo que transforma los procesos educativos a un acto de creación conjunta del conocimiento. De igual manera, Freire

señala que, para lograr este carácter cooperativo y la formación de personas críticas con capacidad de analizar y transformar su realidad, se debe abrir lugar a los sujetos para que participen activamente en la sociedad a través del acto enseñanza-aprendizaje, lo que nos lleva a reflexionar, sobre cómo el docente se despoja del papel de "único conocedor" y, en cambio, se convierte en un facilitador que propicia escenarios de aprendizaje y opinión.

Por otra parte, en el texto "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores" de Lev Vygotsky (1978), este autor aborda la definición del rol docente desde una perspectiva social del aprendizaje y nos plantea que "el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que los rodean" (p.11). Esto sugiere cómo el docente acompaña a los estudiantes en su proceso de construcción del conocimiento, creando un espacio donde la interacción con el otro le permite el desarrollo de capacidades cognitivas. La enseñanza y el aprendizaje, en este sentido, se convierten en un proceso compartido que requiere la participación activa del estudiante, facilitada y guiada por el docente.

Es así desde la mirada de Vygotsky que el desarrollo de competencias cognitivas y sociales, permiten a los estudiantes reflexionar y tomar conciencia sobre el rol que ocupan en la sociedad. El docente, por tanto, no solo transmite conocimiento, sino que fomenta la construcción de un pensamiento crítico y reflexivo, en un contexto de interacción social.

Por su parte, Zabala, A. (2000), en el documento "La práctica educativa: cómo enseñar" reafirma esta visión al señalar que "Para aprender es indispensable que haya un clima y un ambiente adecuados, constituidos por un marco de relaciones en el que predominen la aceptación, la confianza, el respeto mutuo y la sinceridad. El aprendizaje se potencia cuando convergen las condiciones que estimula el trabajo y el esfuerzo." (p.103). Por lo anterior,

podemos decir que es fundamental generar espacios de confianza que den lugar a la equivocación como una oportunidad para aprender y posibilitar el enfrentarse a nuevos retos que potencien las capacidades del estudiante y promuevan el desarrollo de nuevas habilidades permitiendo su adaptación a diferentes contextos; puesto que, el objetivo fundamental es formar estudiantes con conocimientos, pero que de igual manera, desarrollen aptitudes para interpretar y enfrentar de manera afectiva y crítica los desafíos del mundo. Esto ratifica la idea de que el docente requiere estar en constante diálogo e interacción con los estudiantes, escuchándolos y generando espacios de discusión que enriquezcan su proceso de aprendizaje.

En conclusión, se puede afirmar que el rol del docente no se limita a la enseñanza de contenidos, sino que abarca la creación de un entorno que permita al estudiante construir una visión crítica del mundo, interpretar su realidad y participar activamente en su sociedad. Siguiendo los planteamientos de Freire, Vygotsky y Zabala, el rol docente se le atribuye a quien actúa como un facilitador del aprendizaje, que guía a los estudiantes hacia la adquisición de conocimientos, competencias y habilidades que les permitirán desenvolverse como ciudadanos reflexivos, participativos y transformadores de las realidades.

4.Propuesta Pedagógica: Hablemos de Género

En este capítulo cuatro se presenta la propuesta pedagógica, conformada por nueve talleres, que se desarrollan en tres fases. Cada una de ellas con sus objetivos específicos, su justificación y desarrollo.

En primer lugar, se sitúa la presente propuesta pedagógica dentro de un carácter cualitativo y la cual tiene como objetivo analizar los ideales, imaginarios o concepciones que han construido los niños y niñas a partir de la relación social y cultural que han establecido con sus entornos más cercanos. En este orden de ideas, la información se recolectó a partir de una observación participante que se llevó a cabo por las docentes en formación por un periodo de un año, identificando en esta medida la problemática más presente en el curso 201 de la Institución Educativa Aquileo Parra.

Esta documentación que se realizó sistemáticamente a través de diarios de campo, fueron los registros que permitieron hacer seguimiento a los patrones de conducta que se presenciaban en la cotidianidad del aula, permitiendo en esta medida focalizar el fenómeno de estudio. Además, al ser una observación de carácter participativo, las docentes en formación vieron la necesidad de incorporar una propuesta pedagógica que aborde el enfoque de género, con el fin de identificar, analizar y contrastar las diversas concepciones que poseen los niños y niñas con relación al concepto de género.

Para la construcción de esta propuesta pedagógica, cuatro maestras en formación fueron participantes que acompañaron y guiaron este proyecto con perspectiva de género, mujeres que desempeñaron un rol académico en el colegio Aquileo Parra, siendo estudiantes en formación de la Universidad Pedagógica Nacional, en la licenciatura de Educación Infantil.

Dicha propuesta se realizó en un grupo de segundo grado 201, conformado por treinta y cinco integrantes, siendo trece niñas y diecisiete niños, quienes demostraron un liderazgo, entusiasmo y disposición por cada una de las actividades propuestas. Se realizaron observaciones de los diferentes comportamientos, expresiones verbales, corporales y gestuales que manifestaban los niños y las niñas; el desarrollo de esta propuesta se llevó a cabo intensamente por un periodo de un mes, tres veces a la semana, por una o dos horas que era el tiempo en el que se llevaban a cabo las sesiones.

Esto nos permitió reunir un conjunto de evidencias sobre las diversas percepciones que tienen los niños y las niñas de este curso, las cuales se convirtieron en información relevante para el análisis de la propuesta pedagógica realizada. El análisis de la información recolectada en este trabajo fue un proceso extenso, e implicó un proceso riguroso que involucró diversas reflexiones y transformaciones en cada una de las sesiones realizadas, las cuales ayudaron a obtener información y evidencias significativas para el análisis de cada sesión que se llevó a cabo. Y con ello, proporcionó una base para complementar con teoría para así poder hacer un contraste de lo teórico con lo práctico.

Ahora bien, desde el entendido que hablar de género y comprender las implicaciones de ser hombres o mujeres dentro de una sociedad y cultura es un tema controversial, que va de la mano de diferentes estigmas, pero también de nuevas corrientes de pensamiento que buscan potenciar el desarrollo de las personas como individuos plenos. Así mismo estos nuevos pensamientos están directamente relacionados a las nuevas generaciones que buscan romper con patrones de crianza y ver la diferencia desde el respeto y empatía por el otro. Por esta razón, consideramos oportuno abordar el género desde las voces de niños y niñas inmersos en discursos de empoderamiento y cambio.

5. Planteamiento y Desarrollo de la Propuesta pedagógica.

En este capítulo encontrarán el desarrollo de la propuesta pedagógica, dentro de esta estarán la organización y las actividades que se llevaron a cabo para poder evidenciar las concepciones de género que tienen los niños y las niñas del grado 201, y la forma en cómo se recolectaron dichas evidencias tratando los/las estudiantes pudieran expresar de una manera natural y lúdica dichas concepciones

En primer lugar, se parte de comprender que una Propuesta pedagógica **es** una herramienta que permite abarcar una temática educativa a través de un diálogo entre la teoría y la práctica; dicha propuesta busca vincular el análisis crítico y la reflexión sobre lo que en la práctica se desarrolla. Además, busca que se genere en los niños y niñas un aprendizaje significativo que trascienda en el tiempo y se vincule con sus experiencias educativas y de vida.

En consecuencia, la propuesta debe estar documentada y estructurada de tal forma que se evidencie la mediación desde unas preguntas o hipótesis, el desarrollo mismo de dicha propuesta y el análisis de los resultados de forma descriptiva; pero también, va fundamentada de la mano de autores y conceptualizaciones que hagan referencia a la temática principal que se quiere tratar a través de esta. Así mismo, cuenta con unos propósitos u objetivos que están vinculados con los intereses, las realidades de niños y niñas, y de su entorno social y educativo y lo que se busca es crear momentos, espacios, apropiaciones y reflexiones que guíen al estudiante a una construcción propia del saber.

Particularmente, en este caso, cuando se habla de la propuesta pedagógica se reconoce que dicha herramienta, si bien es pensada para los niños, también busca nutrir en construcciones y conocimientos a maestros y maestras en formación para que logren llegar a una mediación entre la teoría y la práctica, creando criterios de observación analítica, crítica y reflexiva y a

su vez, sugiere una oportunidad para estructurar unas ideas alrededor de lo que implica ser y ejercer la docencia.

Así, la propuesta pedagógica es una herramienta que permitirá transformar el conocimiento académico y vivencial tanto para los/as niños/as como para el/la maestra en formación, su carácter simbólico y la diversidad a nivel contextual hará que la información se convierta en conocimiento aplicable a la vida. Desde estas consideraciones, para el diseño de la propuesta y posterior ejecución de esta, teniendo en cuenta el documento, (modalidades de trabajo de grado en los programas de pregrado, 2021). “Se entiende como una propuesta articulada con la práctica educativa que busca reconocer las diferentes realidades, actores y propuestas con el fin de diseñar y desarrollar un proyecto que permita reflexionar el problema de la enseñanza” (p. 3).

En concordancia con lo anterior, está propuesta pedagógica se diseña, estructura, desarrolla con la finalidad analítica que permita observar las concepciones de género que tienen los niños y niñas de segundo grado 201 del Colegio Aquileo Parra, sobre el ser niña o niño en la cotidianidad del aula.

Asimismo, está estructurada a partir de tres Fases. La primera Fase, está conformada por dos actividades cuyo propósito es que los niños y niñas realicen un reconocimiento de sí mismos y de los otros. La segunda Fase consta de cinco actividades en las cuales se trabajará alrededor de temáticas como: roles y estereotipos, pedagogía del cuidado, diferencias y diversidad; para finalizar, en la última y tercera Fase se recopila y socializa lo aprendido en las sesiones anteriores.

- Fase 1: Conociéndonos y reconociéndonos

- Fase 2: Construyéndonos y reconstruyéndonos
- Fase 3: ¿A dónde llegamos?

5.1. Fase 1. Conociéndonos y reconociéndonos

En esta fase, las educadoras en formación buscan que las niñas y los niños puedan reconocer y manifestar las concepciones o creencias que tienen frente al género. Por lo cual, ésta es una fase introductoria del tema principal e implica la recopilación inicial acerca de creencias, construcciones, saberes previos e hipótesis de los niños y las niñas mediante las acciones pedagógicas propuestas.

A continuación, se presenta cada acción pedagógica desde su planeación, desarrollo y análisis.

5.1.1. Acciones Pedagógicas

Actividad No. 1 Conversemos con Nino y Nina.

Actividad No. 1 Conversemos con Nino y Nina.	**Fecha:** jueves 25 de abril del 2024.
Tema:	Concepciones que tienen los niños y niñas de sí mismos.
Justificación	Por medio de esta sesión queremos identificar las concepciones y estereotipos de género que los niños y niñas apropian y desarrollan en diferentes contextos sociales; como la familia, la escuela y otros entornos en que están inmersos como lo son los medios de comunicación. Así mismo, teniendo en cuenta que son expuestos a diferentes tipos de actividades y juguetes predeterminados según su género, ya que desde una

	edad temprana los infantes analizan los comportamientos o formas de actuar de los adultos que los rodean, los roles que mamá y papá hacen o no en el hogar, y sus respectivos trabajos, así como su forma de vestir y hablar. Así, ellos/as tienden a replicar o manifestar aquello que observan y esto puede influir en sus percepciones sobre lo que es apropiado para la construcción del ser niño o niña. Como bien menciona Marta Lamas en el texto El género es cultura: "Nacemos dentro de un tejido cultural donde ya están insertas las valoraciones y creencias sobre "lo propio" de los hombres y "lo propio" de las mujeres. En la forma de pensar, en la construcción de nuestra propia imagen, utilizamos los elementos y las categorías de género que hay en nuestra cultura. (Lamas,2007, p.3).
Objetivo	Identificar las concepciones de género que tienen los niños y niñas alrededor de la pregunta ¿Qué significa ser niño o niña?
Desarrollo	**Momento 1** Se ubicará a los niños y niñas frente al escenario del salón el cual estará dispuesto para presentar una obra de teatro. Las maestras en formación previamente elaboran unos muñecos - títeres los cuales se llaman Nino y Nina quienes serán los personajes e invitados especiales que nos acompañarán en el desarrollo de todos los talleres. Ellos serán los voceros del cuento "Nino y Nina casi iguales pero distintos" para este primer momento busca acercarse a lo que culturalmente se conoce como ser niño y niña. **Momento 2** Una vez terminado el cuento, Nino y Nina van a invitar a realizar la actividad que el grupo debe elaborar, la cual consiste en construir una representación gráfica sobre lo que para ellos significa ser niño y niña. (cómo se ven ellos a sí mismos). Para la representación se les dispondrá una silueta pequeña del cuerpo humano, la cual podrán caracterizar. **Momento 3** Los niños y niñas se volverán a ubicar frente al tablero donde se encontrarán Nino y Nina, los cuales realizarán una socialización del taller. En este momento Nino y Nina buscarán visibilizar las ideas de los niños a partir de preguntas acerca del ¿por qué vistieron de esa manera a su silueta?, ¿Por qué le colocaron ese color de ropa?... Con el fin de buscar respuesta sobre las concepciones que tienen los niños y niñas, con el propósito de comprender si el color o el tipo de ropa que utilizamos es lo que define el género.
Materiales	Invitados: Nino y Nina Palos de paleta Impresiones (prendas de vestir)

	Siluetas Pegante Accesorios (balones, muñecas, carros, arma todos, peluches, moñas, collares).

Observaciones

Esta primera fase tenía la finalidad de identificar los saberes previos de los niños y las niñas frente a lo que comprenden por género, buscando de esta manera analizar el concepto que tienen de sí mismos y del otro. En este sentido, durante el desarrollo de esta primera sesión, el grupo se encontraba a la incertidumbre de los temas que se iban a tratar en los talleres, por lo que muchos de los niños se mostraron algo tímidos al principio. Posteriormente, se observa que, si bien niños y niñas pueden trabajar en conjunto, la tendencia es a dividirse por géneros.

En el primer momento de la sesión se observa cómo los niños y las niñas son conscientes de las diferencias físicas que poseen, por lo cual, establecen una relación de ciertas características físicas y la distinción de otras, haciendo de esta manera una atribución directa de partes distintivas de su cuerpo a un género en particular. Como Ña, quien hizo un reconocimiento biológico de su cuerpo, además lo distingue del cuerpo de los hombres y lo plasma en su dibujo. Al principio se notaba apenada por haber dibujado primero los senos y la vagina de la silueta, por lo cual tapaba con los brazos su dibujo tanto de los compañeros como de las docentes al ver que los demás estudiantes de su mesa no habían documentado lo mismo, lo cual llamó de manera inmediata la atención de la D.F.4 quien se acercó y le pidió dejar ver su dibujo.

D.F. 4: ¿Cómo vas? ¿Quieres que vea tu dibujo?

ÑA: Retira una sola mano del dibujo y vuelve a tapar rápidamente la silueta. Luego pregunta: ¿Así está bien?

D.F. 4: Claro, dibujaste partes de tu cuerpo.

ÑA- Si profe, es que las niñas tienen vagina y los niños tienen pene.



Imagen 1. Niña dibujando su silueta

Si bien Ña reconoció la diferencia biológica, se evidencia estereotipos marcados fuertemente no solo en la silueta de Ña sino en la mayoría de elaboraciones realizadas por el curso, pues se denota en las formas que le otorgaban a distintas partes del cuerpo, como realizar los senos y la cola de un tamaño bastante grande en el caso de las niñas, por otro lado, gran parte de los niños realizaron una silueta con brazos, abdomen y pectorales marcados, lo cual indica los ideales que se construyen desde lo cultural, en donde se establecen expectativas concretas en cuanto a la apariencia y forma física que deben tener las mujeres y los hombres.

Estas normas que se van construyendo culturalmente, se van interiorizando a través de diversos medios y prácticas sociales las cuales moldean no sólo la imagen individual, sino también las interacciones sociales.

Esto define decisivamente la relación que los niños y las niñas fortalecen con su cuerpo, siendo estos sesgos condicionantes que se promueven desde lo familiar, social y cultural; estereotipos de género que configuran el ser y sentir de la infancia, lo cual logramos detallar no sólo desde el discurso, sino incluso desde su corporalidad, gestos, disposición en clase y elaboraciones. Por ejemplo, al finalizar la actividad, las docentes en formación pegaron en el tablero las siluetas de cada uno de los estudiantes, cada niño comenzó a realizar críticas de las elaboraciones de sus compañeros, las cuales expresaban con gestos de disgusto, rechazo o burla. Lo cual, generaba prejuicios, al no permitirse escuchar antes lo que cada uno tenía que decir de su silueta. Comentarios como:

"Le puso aretes a un niño JAJAJA"

Muestran una construcción de ideas que han realizado los niños y niñas a partir de la socialización con su entorno, opiniones que han escuchado y las cuales terminan asumiendo como única verdad, que conlleva. Además, estos comentarios nos llevaron a identificar y contrastar las posturas que elaboró y manifestó cada niño, identificando que las concepciones que cada uno posee son distintas y varían de acuerdo a su cultura, historia y tradiciones que se desarrollan en cada uno de los distintos entornos socioculturales en los que se encuentran. En este caso, las percepciones únicas que construyen de lo que es propio para los hombres y mujeres, más allá de las características biológicas, se evidencia cómo estos niños y niñas de grado segundo manejan patrones que han adquirido de la sociedad, la cual desde el lenguaje va introduciendo símbolos, estereotipos, prácticas y actividades las cuales van determinando una construcción simbólica de las diferencias que se presentan en el género masculino y femenino.

Tal como lo mostraba Ño, en donde presentaba burla ante un dibujo realizado por su compañera, en donde ella decidió pintar el color de cabello de su silueta de diversos colores, mencionando: -" Ese color de cabello no lo tiene nadie". Con ello, podemos evidenciar la influencia y estereotipos que van adquiriendo de su entorno social, teniendo en cuenta que estos comportamientos y comentarios no suelen ser con una malicia, sino más bien algo que han adquirido y lo replican en su diario vivir.



Imagen 2. Compartiendo concepciones.

En el siguiente momento, en dónde debían vestir su silueta, se evidenció una clara preferencia que cada uno de ellos y ellas tenían por ciertos colores, al plasmar en cada una de las prendas, en general, las niñas se inclinaban por pintar las prendas de vestir de color rosado, violeta, mientras que los niños elegían tonos como el azul o verde. Cada uno mostró la preferencia que tenía por ciertos colores y ello puede estar influenciado por diversos factores, ya sean biológicos, sociales y culturales ya que como lo mencionamos anteriormente, desde una perspectiva biológica se sugiere que las diferencias de género sean enmarcadas por la preferencia de los colores, están expuestos a mensajes culturales los cuales asocian ciertos colores con la feminidad o la masculinidad lo que influye en la elección y preferencia que demostraron al momento de vestir su silueta, las niñas vistieron sus siluetas con vestidos y de color rosado o violeta, por el contrario, los niños con pantalones, camisetas de color verde y azul. Además, los niños y las niñas también muestran preferencias en cuanto a los colores de los elementos que utilizan en sus elaboraciones, lo evidenciamos al momento de elegir las tijeras que iban a usar para vestir a su silueta, las niñas eligieron tijeras de color pastel y los niños las tijeras de colores primarios.



Imagen 3. Mí interpretación.

Finalmente, en esta sesión pudimos evidenciar los conocimientos previos que tienen los niños y niñas del ser hombre y mujer, la preferencia que tienen por elementos y colores que están asociados directamente con lo "masculino y lo "femenino", todo ello refleja la influencia de construcción social y cultural en la que están inmersos los niños y niñas y así, ellos van replicando y creando su propia formación de identidad de género.

Análisis

Para esta actividad se busca visibilizar las concepciones de género de los niños y niñas que están siendo participes de este proyecto. Como grupo de maestras en formación no nos

planteamos la biología como un fuerte indicador de lo que representa ser niño o niña para estos estudiantes y nos encontramos a nosotras mismas teniendo un sesgo alrededor del género ya que lo interpretamos desde la opresión, desde el ser y no ser, o desde el quehacer de cada género por lo que encontrar una interpretación biológica nos hizo plantear el cómo abordamos el género para trabajarlo con estos niños y niñas. “el género no es una esencia, sino una construcción histórica y cultural que varía según el contexto” (Lamas, el género es cultura, 1996, p.67). Comprender el género desde la cultura y la historia nos permitió abordarlo con la empatía del caso, ya que no podemos imponer nuestros discursos a niños y niñas con contextos familiares y sociales tan diversos ni mucho menos vernos como únicas conocedoras de la verdad.

Por otro lado, se nos permitió ver la gran influencia que tiene la familia en las construcciones de género de los niños y niñas ya que su concepto parte de un modelo que tienen principalmente en casa “ser hombre es esto porque mi papá o mamá son esto” más sin embargo no dejamos de lado en papel de la cultura en la construcción e interpretación de estas nuevas masculinidades y feminidades. “la cultura es el espacio donde se negocian y se redefinen las relaciones de género” (Lamas, el género es cultura, 1996, p.45). Dado que estas transformaciones suceden en medio de una cultura no buscamos anular las percepciones de los niños y niñas sino crear un camino conjunto donde alumno y maestra se nutre de los diferentes saberes y construyen percepciones del género de manera colectiva.

Actividad No. 2 Somos espejos del otro

Actividad No. 2 Somos espejos del otro	Fecha: viernes 26 de abril del 2024
Tema	Concepciones que tienen los niños y niñas respecto a la masculinidad y la feminidad.
Justificación	Durante la realización de esta actividad se busca visibilizar aquellas hipótesis, referentes y construcciones que tienen los infantes sobre el sexo opuesto. Por lo tanto, esta actividad será enriquecida desde las voces propias de los niños y niñas que caracterizan la feminidad o masculinidad de ese otro desde su construcción propia con base en sus vivencias y entornos. En este sentido, comprendiendo que cada individuo tiene su propia construcción y que, en "la forma de pensarnos, en la construcción de nuestra propia imagen, utilizamos los elementos y las categorías de género que hay en nuestra cultura" (Lamas, M. 2007, p.3), será una actividad que nos permita identificar las distintas concepciones que portan consigo los estudiantes.
Objetivo	Poder identificar de qué manera los niños y niñas perciben al sexo opuesto.
Desarrollo	**Momento 1** Nino y Nina darán apertura con una asamblea donde se harán preguntas claves sobre cómo percibimos a los otros (niñas a niños y niños a niñas) dichas preguntas como: ¿Quiénes de aquí juegan futbol?, ¿Quiénes juegan a ser mamás o papás?, ¿de qué manera se visten los hombres?,¿De qué manera se visten las mujeres?, ¿Como se ven más lindos o lindas vestidos?, ¿Qué trabajos son propios para las mujeres y para los hombres? Estos interrogantes deberán vislumbrar pensamientos, hipótesis y sentido de competitividad desde el género. **Momento 2** Se invita a los niños y niñas al patio, no sin antes establecer acuerdos de manera grupal frente a la convivencia durante el desarrollo de la actividad que son: 1. No nos vamos a dispersar por el patio. 2.Vamos a escuchar a las docentes en formación. 3.Respetar a los compañeros. 4. Seguir instrucciones. 5. Dialogar o dirigirse a la maestra en dado caso de que se presente un conflicto. Una vez nos encontremos ubicados en el área de juego, se hará la socialización de los cuatro juegos a desarrollar. Juego 1: Búsqueda del tesoro: se dividirán en dos grupos, uno femenino y otro masculino, dichos grupos deberán emprender en la búsqueda de un objeto

	(osito de peluche) que será escondido por la maestra en formación. La forma para encontrarlo es a través de comandos “frío” o “caliente”. Juego 2: Arma una torre: se dispondrán 4 mesas con vasos desechables y la instrucción será elaborar una torre con ese material. Los grupos serán medidos por tiempo, estabilidad y altura de la construcción. Juego 3: Fútbol: En este momento el juego se llevará a cabo mezclando los dos géneros, dos equipos los cuales estarán conformados por niñas y niños. El objetivo es que el primer equipo que logre anotar tres goles ganara. Sobre la dinámica: Los primeros dos juegos están planteados para desarrollarse en equipos dividido en niños y niñas mientras que el tercero se desarrollará de manera mixta. **Momento 3** Para finalizar, se volverá a convocar a todo el grupo al salón, donde Nino y Nina les pedirán ubicarse en asamblea para poder analizar los resultados de cada estación. Allí, Nino y Nina motivarán a los niños y niñas a contar cómo se pusieron de acuerdo en cada reto, ¿qué estrategias tomó cada equipo?, ¿qué opinan de los resultados? ¿cómo cambio su opinión sobre las preguntas planteadas al inicio de la dinámica?, ¿creen que las capacidades de acuerdo con su sexo influyeron? …
Materiales	Vasos Balón Tablero Marcador

Observaciones

En esta segunda actividad buscábamos observar las concepciones de lo masculino y femenino que tenían los niños y las niñas, las características que las niñas le atribuían a los niños y al contrario los niños a las niñas, dichas observaciones se evidenciaron por medio de unos juegos en los cuales deberían trabajar con personas del género contrario y en otras tendrán la oportunidad de escoger con quienes hacer equipo.

En la primera actividad se hizo la búsqueda de Nino y Nina, que se encontraban perdidos por lo que decidimos que los grupos fueran integrados tanto por niños como niñas para poder observar el comportamiento de dichos géneros durante el trabajo en equipo. A pesar de estar organizados de esta forma la separación entre ellos y ellas era muy evidente pues en los dos grupos se dividieron por género y cada subgrupo realizó la búsqueda de Nino y Nina.

D.F.1: ¿Por qué no les gusta jugar con los niños?

ÑAS: Porque los niños son muy bruscos.

D.F. 3: ¿Por qué no les gusta jugar con las niñas?

ÑOS: A las niñas solo les gusta jugar pasito.



Imagen 4. Búsqueda de Nino y Nina.

Con esto evidenciamos que ellos y ellas tienen unas percepciones hacia ese otro y que estas influyen a la hora de relacionarse no permitiéndoles experimentar cómo serían estas formas de trabajo entre las niñas y niños del grupo.

En el grupo de niñas nos encontramos con dos en particular Ñas las cuales se relacionan e integran con el grupo de niños, pero al tener esta interacción con ellos el resto de los integrantes del grupo suele rechazar de cierta manera la interacción con ambas y las etiquetan como no femeninas al acoplarse a tipo de juego de los niños.

Durante la sesión logramos visibilizar distintas percepciones y actitudes que tienen los niños y niñas frente a los juegos realizados.

El primer juego consistía en una búsqueda del tesoro; se les pidió que se dividieran en dos grupos con la única condición de que cada grupo tuviera el mismo número de jugadores. Se constató el hecho de que los infantes partícipes de la sesión prefieren relacionarse, crear equipo y trabajar con los de su mismo género. Cada uno de los géneros son influenciados por las concepciones que tienen de su entorno, en dónde se hacen comparaciones de velocidad y de lentitud.

Ño: Yo me quiero hacer con mis amigos porque nosotros somos más rápidos.

En el segundo juego denominado captura la bandera, decidimos que conformarán los grupos a elección de ellos lo que resultó en dos equipos netos de 12 niñas y 12 niños. (Estaba una niña eligiendo su equipo y un niño eligiendo el de él y cada uno era el respectivo capitán de su grupo). A medida en qué se llevaba a cabo el juego reflejaban actuares y comentarios como:

Ño. 1: “Nosotros vamos a ganar porque somos hombres contra mujeres”.

Ño.2: “Nosotros corremos más rápido”

Ña: “Nosotras vamos a ganar porque somos más inteligentes”.

En este juego, finalmente ganaron las niñas, en dónde su juego se desarrolló desde el cuidado de su espacio y las diferentes estrategias de trabajo en equipo. Y por parte de los niños, se mostraron arriesgados, corriendo y en algunas ocasiones implementando fuerza para evitar el paso de las niñas.

En el último juego, se realizaba la construcción de torres con vasos. Niños y niñas estaban divididos en cuatro grupos y cada uno de los grupos era mixto. Se reflejó que en los grupos las niñas tomaban el liderazgo de guiar el cómo construir la torre en un papel de organización mientras que los niños querían ejecutar la acción y de manera rápida.



Imagen 5. Grupo 1 pirámide.



Imagen 6. Grupo 2 pirámide.

En un momento, Ña decidió descansar e ir a sentarse al lado de Nino y Nina, en ese momento ella sintió frío y al instante los arropó "para que no se congelaran" lo que nos dio una visión de este maternar que encontramos en las mujeres desde corta edad dónde en este caso Ña nos permite ver esas expresiones de cuidado que parten desde lo que siento como individuo en este caso "frío" y mis acciones para cuidar de ese otro, interesándose por su bienestar aun siendo un objeto inanimado pero que a nivel simbólico representan seres con un vínculo y familiaridad.

Ña: -Profe, ahorita me pone en el equipo de las mujeres

D.F. 2: ¿por qué?

Ña: -Porque los hombres son bruscos, por eso nunca gano con ellos.



Imagen 7. Nino y Nina.

Análisis

A nivel de objetivos consideramos que logramos identificar estás construcciones que tienen los niños y niñas de ese otro con el que se familiarizan, pero a su vez les es diferente y desconocido en cierta proporción.

Según como se menciona en el texto Género e historia “la construcción del género es un proceso histórico que varía según el contexto cultural y social” (Scott,2008, p.123), por esto vemos que estás infancias están permeadas por construcciones históricas sociales sobre la feminidad y masculinidad, el rol que interpreta la mujer y el hombre para ser aceptados culturalmente y eso se traduce en un comportamiento que los y las haga partícipes de un entorno social, en este caso la escuela.

También encontramos el rechazo hacia las transformaciones o la diferencia de dichos comportamientos estipulados, que, si bien los niños y niñas que se atreven a ser diferentes no son apartados socialmente, si son condicionados desde el pertenecer o no a un grupo social con el fin de adaptar sus conductas a los que se estipula a nivel grupal es lo “correcto” y lo “normal “porque como menciona Scott (2008) en su texto género e historia “el género no es solo una cuestión de identidad, sino que también una cuestión de poder”(p.89).

Por esta razón coincidimos en que con esta actividad logramos reconocer esas percepciones que tienen los niños de las niñas y las de las niñas hacia los niños

5.2. Fase 2. Construyéndonos y reconstruyéndonos.

Una vez ya identificadas por parte de las docentes en formación las concepciones y creencias de los niños y las niñas frente al género, se direccionará el proyecto hacia un plano de reconocimiento que debe hacer el mismo estudiante en compañía de la maestra, a nivel personal y social sobre las ideas presentes de ser niño o niña en sus círculos de cuidado más cercanos, identificando la distribución de roles para cada sexo, tanto en el hogar como en la comunidad. Llevando a cabo, una reflexión crítica sobre las expresiones de género presentes en su entorno escolar, familiar y comunitario, buscando en la misma media, deconstruir ideas o concepciones que permitan tomar una ruta hacia la equidad de género.

En este orden de ideas, por medio de estos talleres se pretende educar a los estudiantes desde pedagogías del cuidado, con el fin de que cuenten con herramientas para identificar y frenar violencias de género, herramientas que también les permite reconocerse a sí mismos y los otros desde la diversidad cultural, familiar y social.

5.2.1. Acciones pedagógicas

Actividad No. 3 ¿Como soy yo ante los ojos de ellas/os?

Actividad No. 3 ¿Como soy yo ante los ojos de ellas/os?	**Fecha:** lunes 29 de abril del 2024
Tema:	Roles y estereotipos
Justificación	Por medio de esta actividad se quiere observar qué actividades o tareas que hacen los hombre y mujeres (papá, mamá, abuelos, abuelas, hermanos, hermanas, entre otros) con los que viven los niños y niñas, teniendo en cuenta que la familia es una de las instituciones primarias de socialización genérica. Por lo que, nos parece fundamental analizar aquellas distribuciones de roles en

	el hogar y las desigualdades de género que pueden llegar a darse muchas veces por estructuras familiares de carácter patriarcal. Por lo que nos parece fundamental que por medio de este taller los niños y niñas lleguen a reflexiones y adquieran herramientas con el propósito de crear las condiciones para que todas las personas que integran su núcleo familiar puedan acceder a su identidad y, a la recuperación de su autoestima, haciendo un reconocimiento de sí mismo y del otro como personas autónomas. Por tanto, estos juegos de roles, los niños y las niñas podrán "adquirir las dinámicas de las relaciones sociales existentes por medio de su participación como personajes dentro de una temática establecida similar a la vida cotidiana" (González, C., Solovieva, Y., Quintanar L. 2014, p.9)
Objetivo	Identificar los roles que los familiares de los niños y niñas asumen en su hogar
Desarrollo	**Momento 1** Se dará apertura a este momento con una asamblea literaria donde se leerá "El libro de los cerdos de Anthony Browne" en voz de una maestra en formación, dando lugar a inquietudes y opiniones a medida en que se desarrolla la lectura. **Momento 2** Para este segundo momento se invitará a los niños y niñas a las instalaciones que previamente se adecuaron, estas instalaciones cumplen la función de representar los espacios en el hogar (cuarto, cocina, sala, patio, etc..). Allí, los niños y las niñas deberán colaborar a organizar la casa, compartiendo las diferentes tareas y roles para lograrlo. Por otro lado, las maestras en formación irán observando la distribución de roles, que función cumple cada uno, las manifestaciones corporales y verbales que allí surjan. **Momento 3** Por último, nos acompañarán Nino y Nina para poder hacer un diálogo conjunto acerca de lo que sucedió allí, para ello se realizarán preguntas como: ¿Qué oficio realiza tu mamá o papá? ¿Qué aporte haces al cuidado de tu casa?
Materiales	● Cajas ● Telas ● Utensilios de cocina ● Pañales, bebés
Observaciones Es interesante ver cómo a través del juego simbólico, los niños y las niñas manifiestan sus concepciones frente al género, ideales que se constituyen a partir de experiencias propias de su	

contexto familiar y sociocultural. Por lo tanto, una vez se ingresó al salón, se evidencio que cada uno asumió un rol diferente dentro del juego, las niñas de una vez se encargaron de cuidar a los bebés, haciéndose cargo de su bienestar y a su vez, de las diversas tareas del hogar. Mientras tanto, la mayoría de los niños se interesaron por la sala de juegos que allí se dispuso, dejando de lado la tarea principal que era el orden del hogar.

En este sentido, comprendiendo que el juego es un espacio y tiempo en donde los niños y niñas imitan comportamientos que observan de la vida adulta, se observó cómo los estudiantes colocaban en práctica modelos de género que portan consigo desde sus distintos contextos. Es así como determinaban qué es lo que estaba o no permitido dentro del juego, por ejemplo, había niños que tomaban el control del juego y estableciendo los roles correspondientes para cada uno de sus compañeros.

No obstante, en todo lo que implica el juego, se encuentra también el impacto de la fantasía en el mismo, del cual los niños/as hacen uso para imaginar las diversas formas de ser y estar en el mundo, jugando a lo que les gustaría asemejarse cuando sean adultos. Si bien, los estudiantes interpretaron varios roles fuera del hogar, como ser doctores, constructores o policías, al llegar a casa (o sea la instalación), se observa cómo los roles apropiados por las niñas estaban direccionados al cuidado, a la labor doméstica o incluso a la belleza, como fue el caso de Samantha, que pasó la mayor parte del tiempo en el baño haciendo uso de los productos de belleza que se encontraban allí, arreglándose para así poder salir de compras.

Por otra parte, la posición de los niños dentro del juego fue de poder, independencia y competitividad. Como fue el caso de Ño y Ño, los cuales se mostraron más interesados por construir con las fichas que allí se encontraban dispuestas durante el desarrollo de toda la actividad y, a pesar de que sus compañeros le recordaban las responsabilidades que tenían, ellos se preocupaban porque su pista automovilística quedará a la perfección, con el objetivo de mostrar quien era el mejor.

Cuando ya estaba concluyendo el tiempo en la instalación, la docente iba anticipando para dar finalidad a la actividad y así, los estudiantes tuvieran en cuenta el compromiso desde un inicio, el cual era que la casa quedara completamente organizada para cuando llegara la señora cerda. Ño y Ño no prestaban mayor atención y seguían jugando, al terminar el tiempo, ambos se levantaron y no colocaron los juguetes que habían utilizado, en su lugar correspondiente. Esto llamó de inmediato la atención de las docentes en formación, quienes, en ese conteo de los últimos diez segundos de juego, notaron que ellos dos no fueron los únicos, pues la mayoría de los niños no ayudaron a organizar. Pues fueron las niñas quienes tomaron la iniciativa de encargarse de la limpieza de la casa.



Imagen 8. Rol establecid



Imagen 9. Goce.

Sin embargo, Ño y Ño fueron los únicos niños en acordarse que la casa tenía que quedar completamente limpia para cuando llegara la señora cerda, así que se pusieron manos a la obra y prepararon la cena, le dieron de comer a los bebés, le cambiaron el pañal, organizaron la ropa,

plancharon y hasta les alcanzo el tiempo para ir de compras. Al hacer la socialización de la actividad, mencionaron lo siguiente:



Imagen 10. Niños tendiendo ropa.



Imagen 11. Nuevas masculinidades.

Ño: Mi mamá dice que cuando uno usa algo lo recoge y lo deja donde estaba.

Ño 2: Si, yo quise ayudar a Ño.

Se detalla que durante la actividad que algunos estudiantes cuestionan las formas de pensar, sentir y actuar que se le han denominado propias a los hombres, asumiendo de tal manera un compromiso por desaprender lo socialmente impuesto, reaprendiendo así nuevas concepciones más conscientes y equitativas, o sea, se evidencian nuevas masculinidades.

Análisis

Es interesante ver cómo a través del juego simbólico, los niños y las niñas manifiestan sus concepciones frente al género, ideales que se constituyen a partir de experiencias propias de su contexto familiar y sociocultural. De esta manera, logramos observar que aquellas percepciones plasmadas por ellos en el desarrollo del juego se encuentran condicionadas, o sea, "filtradas por la cultura que habitamos, por las creencias que nos han transmitido en nuestro círculo familiar y social sobre lo que les toca a las mujeres y lo que les toca a los hombres. Es así, como nuestra conciencia ya está habitada por el discurso social" (Lamas, M. 2007, p.3).

En este sentido, comprendiendo que el juego es un espacio y tiempo en donde los niños y niñas imitan comportamientos que observan de la vida adulta, analizamos cómo los estudiantes colocaban en práctica modelos de género que portan consigo desde sus distintos contextos. Por consiguiente, una vez se ingresó al salón, se evidencio que cada uno asumió un rol diferente dentro del juego, la mayoría de las niñas de una vez se encargaron de cuidar a los bebés, haciéndose cargo de su bienestar y a su vez, de las diversas tareas del hogar. Mientras tanto, gran parte de los niños se interesaron por la sala de juegos que allí se dispuso, dejando de lado la tarea principal que era el orden del hogar.

Lo anterior revela las atribuciones que se han otorgado a los niños y niñas desde su nacimiento, prescripciones sociales que permean lo cultural, por lo cual, podemos ver reflejado ciertos patrones frecuentes en los comportamientos de los estudiantes de 201. Esto, debido su exhibición a una cultura colombiana, altamente conservadora y machista, atravesada además por el conflicto; factores que permean las concepciones de los niños y niñas desde unos roles establecidos de acuerdo con su sexo.

Replantearse estas imposiciones resulta muy complejo, si se sigue asociando a la mujer con lo natural por su función reproductora, asumiendo que, por ello, es la única que debe asumir la acción de maternar. Según Lamas (1996) “La transformación de los hechos socioculturales resulta frecuentemente mucho más ardua que la de los hechos naturales” (p.6). Por ejemplo, en el juego, resultaba más sencillo dejar al niño sin comer hasta que la mamá regresara de trabajar, en lugar de que el papá asumiera la responsabilidad de preparar el biberón. (Ej.: imagen 10 y 11). Entonces se liberaba a la madre de su rol “natural” de amamantar, pero no se cuestionaba el accionar del papá.

Igual, no se liberaba del todo a la mujer de su rol "natural", puesto que algunos niños hicieron un llamado de atención a la madre, debido a que había dejado a su bebe aguantando hambre, mas no al padre por quedarse en la casa sin alimentar a su hijo. Es así, como el niño que asumía el rol de padre, toma la decisión de esperar a que su esposa llegara a preparar la comida del bebé. Esto llama la atención de las docentes en formación, ya que, si bien la inmersión de la mujer al mundo laboral fue un gran paso a la igualdad, las responsabilidades del hogar siguen recayendo en la mujer. Frente a esto, Lamas (2007) plantea que es fundamental "conciliar responsabilidades laborales y familiares, tanto para las mujeres como para los hombres" (p.7).

Por otro lado, en todo lo que implica el juego, se encuentra también el impacto de la fantasía en el mismo, del cual los niños/as hacen uso para imaginar las diversas formas de ser y estar en el mundo, jugando a lo que les gustaría asemejarse cuando sean adultos. Al analizar aquellas personificaciones, se constató que las profesiones escogidas por las niñas al salir de casa (la instalación), estaban direccionadas al cuidado, a la labor doméstica o incluso a la belleza, por lo que, sus trabajos consisten en ser doctoras, profesoras, reinas de belleza, actrices o niñeras. Como fue el caso de Ña, la cual se demoró en arreglarse, indicando que se estaba demorando porque necesitaba salir bien arreglada. Lo anterior, da muestra de no solo los roles que deben asumir las mujeres, sino, además, de los estereotipos socialmente impuestos sobre su corporalidad, formas de ser y estar que debe cumplir para ser aceptada.

No obstante, no fue algo que solo se pudo ver reflejado en las niñas. Por su parte, los niños también evidenciaban comportamientos asociados al poder, la independencia y la competitividad. Esto permite afirmar que la cuestión de género no es algo que implique únicamente a las mujeres, pues las ideas alrededor de las funciones propias de cada sexo se

resaltaron en el desarrollo del juego. Por lo que los niños, debían asumir actitudes como proveer a la familia económicamente o llevar las cuentas del hogar. Así, podíamos ver como daba el dinero para el mercado, mientras que la madre se encargaba de la acción de comprar.

O, por otra parte, reflejamos situaciones específicas como la de dos niños que se mostraron más interesados por construir con las fichas que allí se encontraban dispuestas durante el desarrollo de toda la actividad y, a pesar de que sus compañeros le recordaban las responsabilidades que tenían, ellos se preocupaban porque su pista automovilística quedará a la perfección, con el objetivo de mostrar quien era el mejor.

De esta manera, se iban determinando roles para cada uno, acciones que estaban o no permitidas dentro del juego. Por ejemplo, había niños que tomaban el control del juego e imponían tareas correspondientes para cada uno de sus compañeros. Esta reproducción dominante en el juego delimita las diversas formas de ser niño y niña, siendo una forma de exclusión; una ideología que se estructura y compone de las ideas establecidas desde el poder, que han sido transmitidas en su primer círculo de socialización. En este sentido, Lamas (1996) hace referencia al enfoque de género, como una apuesta a la resignificación de estas concesiones, mencionando que "la perspectiva de género requiere de un proceso comunicativo que la sostenga, y la haga llegar al corazón de la discriminación: la familia" (p.10).

Por otra parte, se logró evidenciar en el desarrollo de toda la actividad, otra desigualdad presente frente al ocio, puesto que mientras la mayoría de las niñas arreglaban la instalación cuando finalizó el juego, gran parte de los niños seguían jugando sin preocuparse por la limpieza. Esto nos llevó a reflexionar acerca de que normalmente la mujer cuenta con menos

tiempo libre que el hombre, ya que tiene que cumplir socialmente con una demanda mayor, debido a que su jornada laboral no termina al llegar a casa.

Continuando, como ya vimos en las imágenes Ño1 y Ño2 fueron los niños que se encargaron de la limpieza de la casa cuando finalizó el juego, a diferencia de los demás. Esta situación llamó de inmediato la atención de las docentes en formación, puesto que fue una acción revolucionaria, donde se detalla el cuestionamiento de algunos estudiantes acerca de las formas de pensar, sentir y actuar que se le han denominado propias a los hombres, asumiendo de tal manera un compromiso por desaprender lo socialmente impuesto, reaprendiendo así nuevas concepciones más conscientes y equitativas, o sea, se evidencian nuevas masculinidades.

Además, resaltamos también el rol de las niñas en el juego y en las reflexiones finales que construimos entre todes. Pues su postura fue clara, arraigada y propositiva, con el fin de poner sobre la mesa acciones injustas que se habían presentado en el juego, haciendo un llamado a los hombres sobre su falta de compromiso con el objetivo de la actividad. No obstante, no se quedaron solo con la denuncia, sino que además generaron alternativas conjuntamente, de las cuales, también fueron partícipes los niños. Entonces, podemos decir la perspectiva de género feminista, consiste entonces es una apuesta que "exige pensar de otra manera y desarrollar comportamientos distintos y un nuevo sentido de la vida" (Lagarde, M, El género, 1996, p. 7).

El taller entonces les posibilitó ampliar la mirada, comprendido desde sus propias palabras, que todos contamos con las mismas capacidades para realizar todos los oficios. En ese sentido, somos seres humanos con capacidades y necesidades comunes a todos independientemente del género, la clase, la raza o la nacionalidad.

Actividad No. 4 Mira quienes podemos ser.

Actividad No. 4 Mira quienes podemos ser.	Fecha: jueves 2 de mayo del 2024.
Tema:	Roles y estereotipos
Justificación	Esta actividad está planteada para que las niñas y niños expresen qué profesiones se le atribuyen convencionalmente a cada género. También se dará la oportunidad de hacer y vivenciar las labores que son propias de ciertas profesiones para lograr reestructurar esa mirada sobre los roles y estereotipos de cada género en la sociedad. En el libro El juego temático de roles sociales: Aportes al desarrollo en la edad escolar, se enuncia que, en el enfoque histórico-cultural y la teoría de la actividad, el juego temático de roles es una forma particular de adquisición de la experiencia social y cultural (Vigotsky, 1984). (citado en González, C., Solovieva,2014, p. 292) por lo que consideramos que la mejor forma de reconsiderar y transformar conceptos sobre roles es hacer a los niños y niñas intérpretes del mundo en que habitan.
Objetivo	Identificar cómo los niños y las niñas asocian diferentes profesiones a un género basándose en las actividades que cada profesión representa y los estigmas sociales que hay alrededor de las mismas.
Desarrollo	**Momento 1** Se realizará una asamblea en la que hablaremos de las diferentes profesiones a las que aspiran los niños con las preguntas ¿qué quieres ser cuando seas grande? ¿por qué? ¿qué profesiones desempeñan los integrantes de mi familia? ¿hay profesiones solo para mujeres y solo para hombres? esto con el fin de generar hipótesis y reconocer los conocimientos previos sobre los roles y estereotipos sociales. Una vez culminada la asamblea se presentarán ante el grupo 4 profesiones que suelen ser más atribuidas a un género u otro, escogidas por las maestras en formación que serán: Policía, chef, bailarín/a y bombero, estas profesiones que suelen ser estigmatizadas y relacionadas con el rol de la mujer o del hombre nos darán la oportunidad vivenciar como todos podemos hacer todo. **Momento 2** Cada una de estas profesiones tendrá un espacio en el que se desarrollarán actividades de acuerdo con sus requerimientos. Policía: se harán ejercicios físicos como marcha, flexiones, trote, etc. Bailarín/@:se harán ejercicios de flexibilidad y danza.

	chef: se preparará una ensalada de fruta de forma que todos puedan cooperar en su realización. Bombero: se hará un juego de rol en el que se plantea un escenario de emergencia en el que tendrán que intervenir como lo haría el servicio de bomberos. (posibles invitados) Una vez culminados los momentos de cada profesión se le pedirá a cada niño y niña que elija la que más le gustó y se le entregará una hoja en blanco para que se puedan ilustrar a sí mismos de tal forma que se refleje en el dibujo la profesión que más le gustó y responderá a las preguntas ¿por qué escogiste esta profesión? Este momento busca que cada niño y niña pueda experimentar desde el juego estas construcciones que se dan de lo femenino y lo masculino alrededor de las profesiones y crear una nueva forma de ser y el hacer del hombre y la mujer. **Momento 3** Posterior a esto se hará la reproducción de videos de personas que ejerzan diversos trabajos como cuidador del hogar, electricista, guarda de seguridad, etc. Donde cuentan su experiencia y muestran un poco de cómo es realizar dicho trabajo con el fin de visibilizar la capacidad de cada género en la realización de diferentes labores que se le atribuyen a uno u otro esto ya que si bien es importante experimentar las capacidades desde sí mismos también reconocemos que los niños son el reflejo de una sociedad y por ende las voces de esos otros los alejará un en cierta medida del estigma frente a los roles de cada género. **Momento 4** Para finalizar se retomarán las preguntas del inicio en las voces de Nino y Nina sumadas a las interrogantes y nuevas conclusiones a las que se llegaron posterior al ejercicio.
Materiales	Nino y Nina Guías Colores Lápiz Material audiovisual
Observaciones:	



Imagen 12. Yo cuido de Nino.

Por medio de esta actividad logramos visibilizar a través del juego de roles como los niños perciben y asumen diferentes roles y actitudes frente a lo que ellos piensan que deben hacer las mujeres y los hombres en la sociedad en cuanto a profesiones nos referimos.

La primera caracterización para realizar fue interpretar el papel de policías donde la primera acción fue pensar en estas aptitudes, comportamientos y requerimientos a realizar para lograr asumir e interpretar dicho papel. Para este juego en particular se dio una dinámica donde el grupo se dividía en dos subgrupos, uno que debía interpretar el papel de policía y el otro grupo serían los ladrones, durante la creación y desarrollo del juego se vieron dinámicas como que los niños se vinculan muy bien a la actividad que requiere esfuerzo, movimiento y un poco de turbulencia mientras que en su gran mayoría las niñas optan por cubrirse de sufrir alguna lesión, o se sentían más seguras corriendo en un grupo con más niñas, cabe resaltar que durante esta sesión se le permitió a los niños organizar los grupos y de nuevo se mostró la división por géneros.



Imagen 13. Todos somos bomberos.

En la segunda actividad asumieron el rol de bomberos y dado los resultados de la anterior se les solicitó que los grupos fueran organizados de manera mixta para realizar la labor que en este caso se trataba de la búsqueda de los amigos Nino y Nina, para dicha actividad también se asignaron subgrupos que a su vez se dividían en tres grupos de la siguiente manera:

Grupo N.1: equipo de búsqueda, equipo de rescate y paramédicos (encargados de encontrar a Nino).

Grupo N.2: equipo de búsqueda, equipo de rescate y paramédicos (encargados de encontrar a Nina)

Debido a este modo de organización se nos fue posible observar cómo las niñas querían asumir el rol de cuidado y auxilio de Nino y Nina mientras que los niños buscaban liderar los grupos de búsqueda y rescate.

En la última actividad los niños y las niñas del grupo debían transformarse en chef y preparar una deliciosa ensalada de frutas en esta actividad tanto niñas como niños participaron activamente a excepción de un niño que decidió no participar de la actividad ya que según lo que nos compartió a él “no le gustaba cocinar y no cocinaba en su casa”. En el diálogo que se dio mientras estábamos haciendo la receta varios niños nos contaban que en casa ellos ayudaban a mamá a cocinar o en ocasiones contaban con papá o incluso llegaban a preparar solos el almuerzo o desayuno para ellos.



Imagen 14. Picando.

En el juego temático de roles, se pueden incluir diferentes relaciones sociales. Aquí, el niño retoma relaciones sociales de su cultura y los usos de los objetos que observa. Es por esto que en el juego de roles el niño adquiere la dinámica de las relaciones sociales existentes por medio de su participación activa como personaje dentro de una temática establecida similar a la vida cotidiana. por lo que consideramos que esta sesión mediada por la interpretación y las voces de los niños refuerza y transforma los discursos sobre lo que para ellos representa ser hombre o mujer.

Con la elaboración y desarrollo de esta actividad se logró evidenciar las dinámicas de rol que se ejercen desde casa, pero también como los niños y las niñas definen qué debe hacer la mujer o qué debe hacer el hombre respeto a la profesión que ejercen que podemos determinar son los estereotipos construidos por estás infancias en particular.

Si bien al momento de hacer preguntas sobre si las mujeres y hombres pueden hacer uno u otro trabajo, todos responden que todos podemos hacer todo en el desarrollo de esta sesión se ve la soberanía masculina en las dinámicas de fuerza y juego turbulento mientras las mujeres siguen expresando su feminidad desde el cuidado de su integridad y la integridad del otro.

Cómo maestras en formación buscamos la manera de sacar tanto a niños como a niñas de su zona de confort, exponiéndose a otras formas de ser hombre o mujer desde lo que quiero hacer y lo que debo hacer. Se buscó dinamizar estás construcciones sobre el género y vincular la experiencia práctica al discurso de los niños sobre que “todos hacemos todo”. Por lo que desarrollan actividades fuera de lo que convencionalmente los niños construyen sobre ser hombre o mujer nos dará una visión más clara de dichas concepciones de género al querer retomarlas durante el desarrollo de la sesión.

Análisis

Para la realización de este análisis debemos partir del objetivo que consistía en la asociación que tienen las niñas y los niños sobre las profesiones teniendo en cuenta los estigmas sociales que hay alrededor de la misma. Para encontrar dicha asociación los niños y niñas,

interpretaron diversos papeles de cuidado, liderazgo, esfuerzo físico, etc. En lo que si bien se mostraron participativos también hubo casos en los que no se estuvo de acuerdo o no se quiso participar.

¿qué pasa con lo que piensan los niños y niñas que debe hacer como hombre o mujer en la sociedad? Bueno, al largo de esta actividad se refleja en los niños las transformaciones sociales respecto al discurso y el rol de la mujer, esto teniendo en cuenta que muchas de las niñas estaban dispuestas a ser un bombero que rescata o un policía que corre y se ejercita, la mujer empieza a verse incluida en un mundo que antes era diseñado para hombres, estas niñas se ven y se sienten capaces de asumir papeles que antes eran otorgados a la masculinidad.

Esta visión del papel de la mujer en nuevas generaciones visibiliza la importancia de la lucha histórica por ocupar un lugar más allá del que se nos ha permitido ser, Scott (1988) en el texto el género: una categoría útil para el análisis histórico, nos menciona que “La historia de la mujer es una historia de la lucha por el poder y la autonomía” (p.67). Por lo que es importante resaltar como estas niñas ya no están mayormente dominadas por los estigmas sociales, ya no se perciben como únicamente “delicadas” “bonitas” o “prudentes” sino que se reconocen como individuos capaces de realizar actividades de fuerza y poder.

Los niños por su parte de manera errónea asocian las actividades de fuerza a “lo que un hombre debe ser o hacer” por lo que se muestran muy entusiastas en la realización de los juegos y si bien podría decirse que en las nuevas masculinidades no hay un cambio, lo cierto es que el hecho de normalizar que la mujer asuma otros roles también corresponde a otras visiones de lo que para ellos significa ser mujer y el papel que interpretan en la sociedad. “Los hombres tienen un papel importante en la lucha de las mujeres por la igualdad, pero

también deben reconocer y cuestionar su propio privilegio y poder" (Scott, J, el género: una categoría útil para el análisis histórico, 1998, p.189). Consideramos entonces que es importante extender los discursos de cambio al hombre y principalmente a los jóvenes para hacerlos consientes del poder de transformación que hay en un trabajo conjunto con las mujeres y que a su vez el trabajo por la igualdad los hará redefinir su propia masculinidad.

Actividad No. 5 Veo, veo, ¿Tú qué ves?

Actividad No. 5 Veo, veo, ¿Tú qué ves?	**Fecha:** viernes 3 de mayo del 2024.
Tema:	Reconocimiento de sí mismo-a
Justificación	Esta planeación se piensa para observar el tipo de autoconcepto de los niños y las niñas frente a sí mismos, teniendo en cuenta que es la base del desarrollo personal, que permite desarrollar habilidades sociales. Pues según como lo menciona Gallego, S (2010) "el autoconcepto son todas aquellas características o atributos que utilizamos para describirnos a nosotros mismos. Este se forma sobre lo que creemos que los demás piensan de nosotros y por la comparación con otras personas" (p.2). Es así, como este influye en diversos factores, entre esos el género. Por lo tanto, a través de un taller dinámico, conseguiremos que los niños y las niñas se diviertan mientras generan una reflexión de sí mismos, reflejando sus vivencias personales, creencias respecto al género, así como también sus propias cualidades, gustos, intereses y formas de ser. Llevándolos a reflexionar sobre como la socialización diferenciada de sexo por parte de sus círculos de cuidado influyen en el desarrollo de su personalidad y en esta misma medida, en las orientaciones conductuales dependiendo de su género. Pues como bien lo menciona Piaget (1971, citado por Gallego, 2010) esa identidad de género, "es el conocimiento de las funciones y características que la sociedad asigna como propias del niño o la niña" (p.2).

Objetivo	Promover el autoconocimiento, fortaleciendo la identidad y la autoestima. Reconocer sus derechos, comprendiendo que cuentan con las mismas oportunidades, capacidades, condiciones y formas de trato.
Desarrollo	**Momento 1** La instalación estará compuesta por varios espejos colgados por toda el aula. A ella, llegarán Nino y Nina, los cuales invitarán a los niños y niñas a sentarse cada uno frente a un espejo. Una vez se encuentre allí, les explicarán lo siguiente: "Todos nos miramos al espejo todos los días, pero muchas veces nos miramos sin vernos, puede que a menudo veamos nuestro color de pelo, nuestro peinado, nuestra cara y nuestras prendas, pero pocas veces nos miramos por dentro. Es muy importante aprender a mirar por dentro: ¿qué sentimos?, ¿qué pensamos?, ¿qué es lo que nos pasa?, ¿qué cosas queremos?, ¿cómo somos?" Una vez se termine la introducción del tema a tratar en la actividad, se procederá a pasar al desarrollo de esta. No sin antes llegar a acuerdos como el respeto de la palabra, la escucha atenta a las instrucciones de los docentes y la comunicación asertiva conmigo mismo y con los otros. **Momento 2** Las maestras irán guiando la actividad mencionando partes del cuerpo como el color del pelo, la altura, la forma de la cara, etc., con el fin de que ellos detallen estas características. Después de mirarnos en el espejo, los niños y las niñas deberán realizar una ilustración de sí mismos en el espejo, para ello, se encontrará en el centro del salón, una canasta que contiene marcadores borrables, los cuales podrán ir rotando para realizar su autoconcepto físico. Luego de concluir el dibujo, les pediremos cerrar los ojos y dedicar un tiempo a mirarnos por dentro, echando un vistazo a lo que somos, empezaremos por mirar qué estamos sintiendo, seguiremos por mirar qué pensamos, qué cosas queremos, qué cosas nos dan miedo, etc.…después de un rato abrimos los ojos y lo anotamos en los posts. Cada característica que anotamos, la pegaremos alrededor de nuestros espejos. **Momento 3** Para finalizar la actividad tendrán la posibilidad de recorrer el salón visitando cada espejo. Las docentes en formación enfatizarán la importancia de ser muy respetuosos con el sentir del otro. Una vez terminemos el recorrido, se convoca en asamblea con el fin de que Nino y Nina incentiven un diálogo entorno a las reflexiones a las que llegaron y promoviendo así mismo el diálogo por medio de preguntas que lleven a cuestionar si nuestro ser y sentir son concepciones que han sido construidas,

	preguntas como ¿quién llora más, las niñas o los niños? ¿Los niños sienten miedo? ¿Qué reacciones tenemos cuando sentimos frustración? ¿Está bien guardar lo que siento? ¿Está bien cambiar mi aspecto si me hacen un comentario que no me gusta? ¿Cómo cuido mi cuerpo? ¿De qué manera cuido mi corazón y mi mente?
Materiales	25 espejos Post de papel pequeños Marcadores borrables

Observaciones:



Imagen 15. Una mirada a mi yo interior.

En un inicio, las docentes en formación dispusieron el ambiente de una forma acogedora, con el fin de que los estudiantes se sintieran cómodos y en un espacio seguro. No obstante, cuando se acostaron en las colchonetas, las docentes en formación se percataron que los niños solían sentir incomodidad, desde su corporalidad demostraban que les costaba sentirse vulnerables, por lo que no cerraban los ojos en su totalidad, tenían una postura rígida y no lograban concentrarse en la propuesta de relajación que estaba dirigiendo una de las docentes.

Durante la relajación, debían imaginar una luz blanca que pasaba por todo su cuerpo, esto con el fin de que reconocieran y lograrán conectar con su cuerpo. Poco a poco fueron abriendo sus ojos según las indicaciones de la docente en formación, tanta fue la tranquilidad que algunos se durmieron.



Imagen 16. Relajación.

Una vez todos se sentaron y se encontraban más relajados, comenzaron a comentar lo que habían sentido en la actividad de relajación. Ño1 dijo que le costó concentrarse porque no lograba imaginar la luz blanca. Por su parte, otra niña comentó que ella si lo logro, que sentía como recorría su cuerpo. Nina le preguntó a Ñ1 que, porque cree que no había imaginado esa luz blanca, a lo que contestó que podía ser porque nunca había hecho una actividad así. Esto nos llevó a reflexionar acerca del poco tiempo que se dedica para el auto reconocimiento.

Continuando con la actividad, las docentes en formación indicaron que cada niño debía sacar su espejo y su cartuchera, posteriormente, se debían ubicar en las sillas para que la docente les diera la hoja, en donde debían dibujarse. Para ellos, debían mirarse al espejo, detallar cada característica de sí mismos y plasmarla en la hoja.

Si bien era una actividad muy personal, se evidenciaron diálogos entre pares. Les costaba mirarse en el espejo y primero, miraban que estaba haciendo el compañero del lado o venían a preguntarnos como debía ser el dibujo. En este sentido, su ilustración daba cuenta de una construcción influenciada por otros.



Imagen 17. Como me veo.

Además, no solo se guiaron por los que estábamos en el salón, sino por referentes que ven en la televisión o demás plataformas. Por ejemplo, se observó que los referentes de los niños suelen ser deportistas específicamente futbolistas (se hacen dibujos de hombres grandes, con musculatura definida y uniforme deportivo) mientras que las niñas se perciben desde

caricaturas que representa la feminidad (ojos grandes, cabello largo, accesorios y tipología de cuerpo reloj de arena), como las princesas Disney, las muñecas bratz o las barbies.



Imagen 18. Lo que quiero ser.

En este sentido, la mayoría de los dibujos representaban algo que ellos no eran, no solo por su figura, sino también por su color de piel o tipo de cabello. Por ejemplo, Ño3 reconoció su negritud y se plasmó de una manera muy similar, pero una vez vio los dibujos de sus compañeros tan iguales, prefirió esconder el dibujo de la exposición.

Entonces, una vez terminando el dibujo, se expusieron en el centro del salón. Todos podían pasar a mirar los dibujos de sus demás compañeros. Varios llegaron a la conclusión de que eran muy similares.

Ño3: ¡Uy! Hay muchos futbolistas.

A lo que ellos mismos fueron aceptando que se copiaron de sus compañeros. Por lo tanto, fueron reconociendo que eso que estaban allí no eran ellos en su totalidad, puesto que muy pocos pudieron realmente reconocer al compañero.

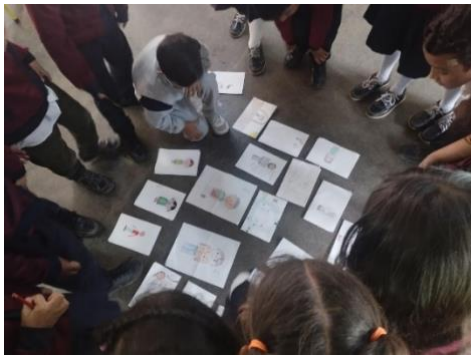


Imagen 19. Nosotros y los otros.

Análisis

Durante el desarrollo de este taller, se evidencia como para algunos de los estudiantes, en su mayoría niños, se les es difícil mostrarse vulnerables, pues desde su corporalidad, se veían algo inquietos e incómodos frente a ciertas situaciones, como el hecho de tener que mirarse al espejo o relatar aquellos miedos que tienen.

Por otro lado, se detalló que algunos estudiantes, en su mayoría mujeres, suelen buscar la aprobación de un tercero, en este caso un adulto (sus docentes). A la cuales recurrían constantemente para preguntar si su dibujo estaba quedando de la manera "correcta".

Cabe aclarar, que, durante el desarrollo de la actividad, en ningún momento se impuso un modelo a seguir. En tal sentido, lo anteriormente mencionado da cuenta de que es importante para ellos y ellas tener presente el cómo los ven las demás personas, formando sus gustos de acuerdo con lo que se les impone, moldeando su imagen dependiendo de lo que es "adecuado" para su contexto.

De tal modo, observamos que los mensajes o modelos que se transmiten desde la infancia marcan la relación que cada individuo crea con su propia imagen. Pues son estos primeros años de vida, los que estructuran su personalidad, así como también la socialización, o sea la manera en cómo se relaciona con los demás dependiendo del concepto que tenga de ese otro. Respecto a esto, Lamas (2007) menciona que "desde la infancia vamos percibiendo las representaciones de "lo femenino" y "lo masculino" mediante el lenguaje y la materialidad de la cultura (los objetos, las imágenes, etc.)" (p.2).

Lo anterior, da muestra de que si bien el primer entorno de socialización, o sea la familia, influye en la autopercepción; las construcciones de sí mismos también se encuentran permeadas por la información que los rodea desde su entorno socio cultural, por lo tanto, este contenido que consumen de los medios de comunicación como la televisión, redes sociales, caricaturas y demás, son fuentes de referencia de donde extraen estereotipos de ídolos, los cuales plasman a su imagen y semejanza, siguiendo modelos de lo que quisieran ser o el cómo quieren ser vistos por los otros.

Por otro lado, se observó que los dibujos no representan sólo las diferencias entre lo femenino y masculino, sino que, además, las ilustraciones también reflejan otros factores de los cuales, los niños y niñas se acomplejaban, por no entrar en el marco de lo socialmente aceptado. Por ejemplo, hubo niños/as que colorearon su retrato de color café, sintiéndose en un principio orgullosos de su identidad; no obstante, algunos al observar los dibujos de sus otros compañeros y la admiración que recibían por sus resultados, tomaron la decisión de guardar sus dibujos y no exponerlos.

En este sentido, realizar el análisis del taller desde una mirada interseccional, posibilitó reconocer "la multiplicidad de experiencias de sexismo vividas por distintas mujeres, y, en segundo lugar, la existencia de posiciones sociales que no padecen ni la marginación ni la discriminación, porque encarnan la norma misma, como la masculinidad, la heteronormatividad o la blanquitud" (Viveros, M. 2016, p.8).

Se puede decir entonces que estas concepciones que elaboran los niños y niñas en su psiquis, en relación consigo mismos, son influenciadas por la cultura misma; pero, además, "los conceptos de género estructuran no sólo la percepción individual sino la organización concreta y simbólica de toda la vida social" (Lamas, M. 2007, p. 3). Por ello, esta autopercepción se ve atravesada por diversos factores de orden estructural y, por tanto, vulnerable a condicionantes que definan su ser.

Es ahí donde nos parece importante retomar la perspectiva de género como una apuesta ética y política que se retome desde la escuela, teniendo en cuenta que es su segundo círculo de socialización. Cuando aplicamos una reflexión al finalizar la actividad, a cerca de las diversas maneras de ser mujer y de ser hombre, se evidenció un autoconcepto mucho más positivo en los estudiantes, donde comenzaron a resaltar sus cualidades y las de los demás; esto también

posibilitó un mejor desarrollo en el cierre, aumentando la participación y autoestima, al poder comunicar cada uno sus opiniones e inquietudes sin temor a ser juzgados.

Actividad No. 6. Cuidémo-nos.

Actividad No. 6. Cuidémo-nos.	**Fecha:** lunes 6 de mayo del 2024.
Tema:	Cuidado de los otros y del entorno que nos rodea.
Justificación	Por medio de esta acción pedagógica queremos evidenciar los conceptos que los niños y niñas tienen respecto al cuidado y además analizar cuáles son las acciones que las niñas y los niños toman al momento de cuidar, en este caso que se les propondrá una actividad dinámica que se basa en el cuidado de su propia mascota ya que este tipo de experiencias e interacciones son significativas para la construcción de identidad de los niños y niñas. Por medio de ella, generando una reflexión sobre la importancia de la ética del cuidado, así como se menciona en la cartilla pedagogía de los cuidados “Cuidar implica necesariamente una opción ética que puede ser entendida como una ética del cuidado y que le posibilita al sujeto reflexionar sobre lo que va a hacer y los motivos por los cuales va a obrar de esta manera” (Patarroyo, L, 2018, p.103).
Objetivo	Identificar los distintos tipos de cuidado, como el cuidado físico, emocional, social, familiar y con ello, comprender el porqué es importante cuidar de los demás y del entorno que los rodea
Actividad	**Momento 1** Nuestros invitados, Nino y Nina darán inicio pidiendo a los niños y niñas que se ubiquen en el piso, sentados en forma de circular para así poder dar inicio a la asamblea, en dónde se recordará lo visto en la clase anterior del cuidado de sí mismo y poder generar un hilo conductor entre "el cuidado de sí mismo" y "el cuidado del otro". Nino y Nina comenzarán a explicar a los niños y niñas lo importante que es cuidar, abarcando lo físico, emocional, social y familiar. **Momento 2** Al finalizar la asamblea, Nino y Nina explicarán la actividad que vamos a realizar. La cual se basa en crear su propia mascota (perro), en donde tendrán el rol de brindarle su respectivo cuidado, con diversos métodos. Para esta construcción podremos a disposición de cada uno de ellos una bomba, que es la que simula el cuerpo del perro y con ella, las diferentes partes del cuerpo para que ellos lo puedan personalizar (orejas, nariz, boca,

	patas y cola). En el momento en que todos finalicen la construcción de su mascota, deberán asignarle un nombre. En el siguiente momento, les brindaremos a cada niño y niña una lana, la cual será el collar del perro. Nos desplazaremos al patio a pasear a cada mascota y cada niño deberá estar atento al cuidado de ella, a medida en qué el desplazamiento avancé, podremos evidenciar zonas verdes, flores, aves y demás componentes que están asociados con la naturaleza, con los cuales también conformamos una charla a modo de reflexión sobre los diferentes tipos de cuidado. Al momento de ingresar al salón, están dispuestos algunos elementos como: agua, comida y un lugar donde puedan descansar. Cada niño y niña tomará la decisión de que brindarle a su mascota. **Momento 3** Finalmente, Nino y Nina convocarán nuevamente a una asamblea para poder examinar y charlar en relación con cómo se sintieron cuidando a su mascota, hacer preguntas como: ¿Alguna vez tuviste la oportunidad de cuidar a alguien más, ¿crees que el cuidado es algo sencillo?, ¿Por qué exploto tu globo? Si tu compañero explota tu globo, ¿qué sentiste en ese momento? Por último, hacer una reflexión en donde se explique cómo queríamos visibilizar el concepto de cuidado mediante la mascota.
Materiales	Nino y Nina Bombas Partes del cuerpo de los perros. Lana
Observaciones: Esta sesión tenía como objetivo observar las concepciones que tienen los niños y niñas de los diversos tipos de cuidado, como el cuidado físico, emocional, social, familiar que tienen los niños y niñas, cada una de las observaciones que se realizaron para este análisis, fueron por medio de la construcción de una mascota la cual debían cuidar. En un primer momento, comenzamos a observar las diversas concepciones de cuidado que tienen los niños y niñas por medio de la elaboración de las mascotas, en donde fueron participes de la creación de cada una de ellas, en donde establecen una relación de cuidado con ese "globo" desde el momento de inflarlo, al no dejarlo caer o no inflarlo demasiado porque se podía explotar. Como se evidencio en (Ña) que desde el momento en que personificó su mascota comenzó a brindarle diversas formas de cuidado, acariciándolo, protegiéndolo y además preguntando de qué manera podía suplir las necesidades básicas que requería su mascota, pregunto: Ña: Profe ¿Cómo le doy de comer?	



Imagen 20. Yo te cuido.

Teniendo en cuenta la preocupación que demostró Ña, se evidencia como desde una edad temprana los niños y las niñas buscan la manera de cuidar en este caso, de su mascota, a medida en que se terminaba la elaboración, se evidenciaron varias actitudes y conversaciones en donde se mostraba una preocupación y una intención por querer un bienestar para esa mascota. Se refleja cómo los niños y niñas han adquirido esto desde su entorno social y cultural, teniendo en cuenta que su primer acercamiento con el mundo es la interacción familiar en donde han estado sumergidos desde su nacimiento y expuestos a un cuidado permanente por parte de sus familiares y/o cuidadores. Destacando que a lo largo de la crianza y el cuidado que los niños y niñas reciben en cada uno de su entorno social y cultural, se van estableciendo bases que les permiten fomentar una mejor interacción social en la que promuevan el cuidado de sí mismo y de los demás.

Al momento de dirigirnos al patio, todos los niños y las niñas comenzaron a explorar el entorno con sus mascotas, y logramos oír la conversación de Ña con Ña:

Ña.1: Ten cuidado, porque si lo dejas pegar mucho al piso se te puede dañar

Ña.2: Si, mejor lo alzo

Ña. 1: Yo también, está haciendo frio por lo que llovió.



Imagen 21. Toma agüita.

Estas acciones demuestran la relación que los niños y niñas adquieren y expresan en su diario vivir, evidenciando así, los roles que se les establecen a las mujeres y a los hombres. En el siguiente momento, en el que nos dirigirnos al patio a pasear a cada una de las mascotas, mientras se realizaba un recorrido logramos visualizar las diversas formas en las que los niños y las niñas asumen su rol de cuidar a su mascota, fue inevitable constatar que las niñas asumen el rol de cuidado, paseando a sus mascotas de manera cuidadosa, brindándoles agua y los niños asumen su rol de cuidador de manera distinta, disponían sus mascotas a jugar, a que se peleaba con otra, correr con ellas, saltar… Mostrando así, las diversas concepciones que tienen los niños y las niñas en el actuar al momento de tener el rol de cuidar.

Teniendo en cuenta lo que se mencionó anteriormente y contextualizando con lo visto en la sesión, en el proceso que los niños y niñas tienen de socialización, las niñas tienden a identificarse fuertemente con sus madres o con la figura femenina que esté con ella, mientras que los niños van aprendiendo a negar o evitar el contacto emocional, centrándose, como se evidencio en el cuidado de la mascota, en roles que se desempeñen fuera del ámbito emocional.

Como se puede evidenciar en la fotografía, dos de las niñas además del cuidado que les brindaron a las mascotas también se preocupaban porque Nino y Nina hicieran parte de esta actividad.



Imagen 22. Yo cuido a Nino.

Finalmente, en esta sesión pudimos evidenciar las concepciones que tienen los niños y niñas frente al cuidado, los diferentes métodos que tienen los hombres y las mujeres al momento de cuidar.

Análisis

Es importante tener en cuenta el objetivo que planificamos para poder llevar a cabo esta planeación, el cual se basaba en evidencias las diversas concepciones que los niños y niñas tenían respecto al cuidado y como actuaban al presentarles un ejercicio de cuidado, en donde debían crear, cuidar su propia mascota y el entorno en el que se pasearía aquella mascota. Como se mencionó anteriormente en las observaciones, se logró evidenciar las diversas concepciones e interacciones que tienen ellas y ellos. Primeramente, con su entorno y el cuidado de sí mismo y segundo, con el cuidado de los demás.

Fue inevitable denotar la diferenciación de como los niños y las niñas cuidaban de su mascota de manera distinta, ya que las niñas buscaban la manera de proteger a sus gatos y perros y los niños, por el contrario, proponían jugar con cada una de ellas. Esto en relación de como los niños y niñas adquieren de su primer entorno socializador como lo es la familia las

diversas formas de cuidar. Según como lo menciona Vázquez V. (2009) en el texto pedagogía de los cuidados:

> *"las niñas se identifican fuertemente con la madre, mientras que a los niños no les sucede lo mismo con sus padres. De manera que los procesos de identificación masculinos se caracterizan por la negación de la relación afectiva de intimidad, contacto físico y vínculo afectivo. Así, los niños aprenden y desarrollan roles de carácter extrafamiliar y laboral que se desempeñan en niveles más abstractos y menos personalizados. En cambio, las niñas, a partir de la identificación íntima con la madre, aprenden de ella el rol maternal y familiar". (p,24).*

En relación ello, se puede afirmar que las niñas suelen identificarse con sus madres de quienes aprenden el rol maternal y familiar y, por el contrario, los niños no experimentan la misma cercanía con sus padres y/o abuelos lo que puede conllevar a una negación afectiva y contacto físico en el desarrollo de su identidad. Esto, con relación a lo que vimos en esta experiencia, podemos afirmar que desde una edad temprana son evidentes las diferentes representaciones de cuidado que presentan las niñas y los niños.

Actividad No. 7 somos mundos diversos

Actividad No. 7 somos mundos diversos	**Fecha:** jueves 9 de mayo del 2024.
Tema:	Diferencias y diversidad
Justificación	Marta Lamas nos dice que, ante la diversidad humana, la lógica del género es cruelmente anacrónica. Ir más allá de esta lógica de género requiere asumir el desafío de la igualdad: *"La discriminación de las personas en función de su sexo (o de su orientación sexual) persiste a lo largo de diferentes ámbitos sociales (de clase, de edad, étnicas). Pese a indudables avances*

	en distintos campos (laboral, educativo, político) el problema de fondo de la desigualdad de las mujeres en relación a los hombres sigue siendo la responsabilidad de las mujeres sobre lo doméstico". (Lamas, M, El género es cultura, 2007, p.3). Con este espacio se busca que los niños y niñas acepten la mirada personal de que cada uno de ellos es un ser único y diferente. Al hablar de diversidad en la infancia enseñamos empatía, amor, tolerancia y humanidad. Consideramos que un niño que crece comprendiendo que hace parte de un entorno cultural diverso puede llegar a desarrollarse como un ser humano íntegro en valores apropiándose de su rol en la sociedad desde el reconocimiento de las diferencias de sí mismo y el otro.
Objetivo	Fomentar a qué los niños y niñas reconozcan que viven en un entorno diverso. Que los niños-as comprendan que cada individuo es un ser único y diferente que posee diversas particularidades.
Desarrollo	**Momento 1** Nino y Nina comenzarán la sesión por medio de una asamblea en donde se leerá el cuento (modernita se pregunta ¿Qué es lo normal?). Un cuento que habla sobre la diversidad de todas las personas desde lo físico, composición familiar y gustos. Luego de esto con el grupo nos dirigiremos afuera del aula para la realización de la actividad. **Momento 2** Luego de haber leído el cuento, Nino y Nina hablarán sobre la actividad que consiste en la creación de una galería de siluetas en donde cada niño en un trozo grande de papel craf dibujará su propia silueta por la que luego cada niño va a observar para encontrar esas similitudes o diferencias que pueden llegar a tener con sus compañeros. Posterior a esto pasarán a dibujarle a su silueta la forma de su rostro, cabello, ropa y objetos preferidos. **Momentos 3** Ya finalizadas las siluetas se pegarán los papeles craf en la pared para dar inicio a la observación de la galería, pasarán organizadamente por cada una de las elaboraciones y podrán escribir una cualidad que ellos consideren que tenga el dueño de la silueta que escojan. **Momento 4**

	Para finalizar ya terminada la galería pasaremos a sentarnos en el piso en mesa redonda a dialogar sobre las diferencias e igualdades que lograron encontrar en las elaboraciones de sus compañeros y compañeras.
Materiales	Colores El libro Modernita se pregunta ¿qué es lo normal? Papel craf

Observaciones:

En esta sesión se buscaba que los niños y niñas se comprendieran como un ser único y diferente, donde cada ser humano que existe es diferente físicamente, en gustos, composición familiar y que lo único que tienen de iguales son sus derechos y deberes.



Imagen 23. Viendo a Modernita.

En la primera parte de la sesión se proyectó el cuento de Modernita se pregunta ¿qué es lo normal? Cuento que trataba de una niña con una apariencia que la sociedad determinaría que no es normal que tiene un grupo de amigos que tienen diferente aspecto al de ella, distinta composición familiar, con gustos diversos y que residen en lugares diferentes.

Luego de que cada uno de los estudiantes observarán el cuento Nino y Nina pasaron a preguntarle al grupo que fue lo que lograron ver en esta historia a lo que algunos de ellos respondieron:

Ña: Modernita tiene un amigo y su color favorito es el rosa.

Ño: Una de las amigas de modernita tiene dos papás.

Ño: El color favorito de la modernita es el verde y ella tiene el cabello pintado de rosado.

Ño: Mi familia es diferente porque yo vivo con mi abuela y mis primos.

Ña: Mi color favorito es el azul.

Con esto logramos evidenciar que a partir del video los niños y las niñas comenzaron un diálogo alrededor de lo que les gustaba y de lo que no, también compartieron la composición familiar que tenía cada uno de ellos viendo así que algunos viven con sus padres, otras solo con mama o papa y que otros con familiares distintos a sus padres. Comenzaron a dialogar alrededor de esas diferencias y similitudes que encontraron entre ellos.

En la siguiente actividad cada uno de los niños y niñas deberán realizar su silueta y a dicha silueta dibujarle como es su rostro y su cuerpo, después de esto todas las siluetas se pegaron en un muro, cada uno de ellos podrían pasar a ver su silueta y la de sus compañeros, y escribirán cualidades que ellos consideren que tienen sus compañeros.



Imagen 24. Mi silueta.

En esta actividad se evidencio las diferentes percepciones que tienen cada uno de ellos sobre sus compañeros, pero también observamos que analizaba las siluetas tratando de buscar alguna igualdad entre ellas hasta que uno de ellos llamado Yonatan dijo "no ningún dibujo es igual a otro" a lo que la profesora en formación Angelica le pregunto ¿Por qué crees que los dibujos no son iguales? A lo que el estudiante le respondió profe porque todos dibujamos distinto.

Para cerrar con la actividad Nino y Nina por medio de una asamblea hablaron con los estudiantes ¿Qué les pareció la actividad? y que si ellos ¿creían que tenían algo que los hicieran iguales? A lo que algunos de ellos respondieron que los derechos, una de las maestras preguntó ¿cuáles son los derechos?

Ña: Derecho a la vida

Ño: Derecho a un hogar

Ño: Derecho a estudiar



Imagen 25. Museo.

Análisis

Es de suma importancia tener en cuenta los objetivos planteados para esta sesión ya que se buscaba que los niños reconocieran los diversos que son los seres humanos en muchos aspectos como lo social, cultural, gustos, discapacidades entre otras.

Consideramos que ellos lograron evidenciar al otro como un sujeto único y diverso que puede tener gustos particulares, percepciones distintas sobre ese otro; un ser con capacidades completamente diferentes a los demás, ser que reside en un entorno diverso y que la única cosa que cada uno de ellos tiene como igual son sus derechos y deberes y a partir de estas capacidades como llama la diversidad Martha Nussbaum los niños comienzan a reconocer y

valorar las diferencias individuales y colectivas que posee cada sujeto para que con estas diversidades el sujeto pueda construir una vida que valga la pena vivir. “Las necesidades de asistencia y recursos varían notablemente de una persona a otra, y la misma persona puede tener necesidades muy distintas en un momento y otro de su vida. La posibilidad que ofrece el enfoque de las capacidades de reconocer esta diversidad.” (Nussbaum M, Las fronteras de la justicia, 2006, p.99), con lo mencionado anteriormente nosotras podemos concluir que el objetivo de esta actividad se logró.

5.3. Fase 3. Reinventando-nos.

El cierre de la propuesta tendrá como enfoque la socialización final de todos los aprendizajes construidos de manera colectiva y personal. Por lo tanto, en dos sesiones se buscará recopilar las construcciones que realizaron los estudiantes, evidenciando sus reflexiones sobre la importancia de la equidad de género a través de trabajos, relatos, escritos y demás elaboraciones realizadas por ellos; pero además, también mostraremos las deconstrucciones que realizaron los estudiantes frente al ser niño o niña, al hacerlos partícipes de una feria que le dará lugar y reconocimiento a esos pensamientos previos y posteriores a cada uno de los proyectos realizados. Como maestras en formación buscamos generar una experiencia simbólica en la que trasciendan estos conocimientos, resignificando la forma en la que ven el género y los posibilite a otras miradas sobre lo que representa ser hombre y mujer partícipes de una sociedad y una cultura.

5.3.1. Acciones pedagógicas

Actividad No. 8: Lluvia.

Actividad No. 8 Lluvia.	**Fecha:** jueves, 28 de mayo de 2024
Tema	Obra de teatro.
Justificación	Por medio de una obra de teatro, queremos ofrecerle a los niños y niñas una nueva experiencia educativa al llevarlos a una obra de teatro la cual abordara el cuidado de sí mismo, de los demás y del entorno que los rodea. Esta actividad les ofrece la oportunidad de que los niños y las niñas reconozcan las diversas formas en que se puede cuidar. A través de esta obra teatral propuesta, la cual está diseñada como herramienta educativa que ilustre de manera dinámica y atractiva la importancia del cuidado. Mediante el teatro, así como se menciona en la cartilla el arte en la educación inicial "las niñas y los niños interpretan y simbolizan su realidad, así como dejan entrever sus experiencias y conocimientos a través de imitaciones y representaciones" (Ministerio de educación, 2014, p.19).
Objetivo	Fomentar la comprensión y práctica de la ética del cuidado en los estudiantes a través de la creación y presentación de una obra de teatro, promoviendo el diálogo y la reflexión sobre el cuidado propio y la responsabilidad de cuidado hacia los demás.
Actividad	**Momento 1** Para dar inicio, Nino y Nina harán una asamblea en compañía de las maestras en formación en donde se explicará para qué lugar vamos y qué haremos en aquel lugar. **Momento 2** Al momento de ingresar al teatro, se les dejará explorar el espacio, responderemos dudas que ellos tengan y se le asignan puestos a los niños y las niñas para el inicio de la obra de teatro. **Momento 3** Inicio de la dramatización a cargo de estudiantes de la Licenciatura de artes escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional esta dramatización tendrá como tema central el cuidado. **Momento 4**

	Al finalizar la obra de teatro, nos dirigimos al salón en dónde Nino y Nina realizarán una asamblea para dialogar con los niños y niñas sobre lo que vieron en la obra ¿Qué fue lo que más les gusto?, ¿qué pasó con los personajes?, ¿Cuál era el tema central de la obra?,¿Por qué es importante aceptar y respetar a los demás?, ¿por qué es importante cuidas de sí mismo y de los demás?
Materiales	Nino y Nina

Observaciones:

El propósito de esta sesión era evidenciar las diferentes interpretaciones que los niños y las niñas le daban a la obra, la cual estaba asociada con el concepto de cuidado. Cada una de las observaciones realizadas para este análisis, fueron por medio de la observación de la obra.

Es importante mencionar que la obra que los niños y niñas vivenciaron fue realizada por cuatro compañeros de la Licenciatura de Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, quienes actualmente cursan sexto semestre, los autores fueron: Paula Ramírez, Fabian Aguilar y Juan Sebastián Mateus, quienes presentaron una obra de su autoría titulada:

Lluvia

Esta obra de teatro cuenta la historia de una niña que se encuentra vulnerable ya que nunca había tenido la oportunidad de conocer la naturaleza. Un día, mientras exploraba un nuevo lugar, se encontró con una serpiente peligrosa que intentó hacerle daño. Justo cuando la situación parecía



Imagen 26. Desesperación.

desesperada, apareció un pájaro majestuoso que la salvó. Este pájaro, sabio y protector, decidió acompañarla en un viaje a través de los distintos paisajes naturales, enseñándole los frutos que dan la naturaleza, le enseñaba sobre la importancia de cada elemento de la naturaleza y cómo todos están interconectados. A lo largo de su aventura, aprendió a apreciar y cuidar el entorno natural, desarrollando un profundo amor y respeto por la naturaleza.

Durante la representación de la obra de teatro, los niños y las niñas demostraron un nivel de atención y emoción extraordinario. Desde el primer momento demostraron asombro y en sus rostros demostraban felicidad. Cada escena fue recibida con gran interés, y se podía sentir la energía en la sala mientras reaccionaban con risas, suspiros y espontáneos aplausos. Los momentos de tensión los mantuvieron asombrados, mientras que las escenas alegres provocaron expresiones de pura alegría. La narrativa y los personajes capturaron completamente su imaginación, sumergiéndose en la obra. La obra no solo logró mantener su atención a lo largo de toda la representación, sino que también despertó en ellos una profunda curiosidad y entusiasmo por lo que ocurriría a continuación. Al final de la obra, era evidente que la experiencia había sido enormemente gratificante y significativa, en donde por medio de la obra se les transmitió la importancia de cuidar, desde la perspectiva personal hasta el entorno que los rodea.

Los niños y las niñas lograron establecer una conexión de obra de teatro con los temas que habíamos trabajado anteriormente, se abordaron de manera creativa y emotiva el tema del cuidado de sí mismos, de los demás y del entorno. A través de los personajes y situaciones presentadas en el escenario.



Imagen 27. La serpiente.

Finalmente, al momento de socializar en grupo con Nino y Nina, se evidenció como los niños y las niñas acogieron y entendieron la obra de teatro y cómo ello los motivó a reflexionar sobre la importancia de cuidar, mantener hábitos saludables, ser empáticos y solidarios y proteger el medio ambiente. Tal como se mencionó en la socialización:

Ña: El pájaro la salvó y cuido de ella.

Ño: También le enseñó a tener cuidado con los malos y cómo cuidar de la naturaleza.

Al escuchar dichas respuestas, Nina preguntó:

Nina: Entonces, ¿Solo debemos cuidar de la naturaleza?

Ña: Nooo, también debemos cuidarnos a nosotros.

Ña: Y también cuidar a nuestra familia.

Ño: Yyyyy… también cuidar todo lo que nos rodea

Nino pregunto: ¿Alguno de ustedes a cuidado alguna vez de algo o alguien?

Ña: Si, yo siempre cuido de mis muñecas, así como mi mama me cuida a mí.

Nina: ¿Consideran ustedes importante que cuiden de ustedes y que ustedes cuiden de los demás y ustedes mismos?

Ña: Si, porque así podemos cuidarnos entre todos

Por medio de esta asamblea final, logramos evidenciar cómo esta experiencia teatral fue significativa para ellos y como ellos lograron contextualizarla con los temas que se habían trabajado anteriormente, además, no solo reforzó los conceptos vistos anteriormente, sino que también fomentó en ellos una mayor conciencia del cuidado.

Análisis

Teniendo en cuenta nuestro objetivo, el cual buscaba que por medio de esta obra teatral los niños y las niñas reconocieran la importancia que tiene el cuidado en nuestro diario vivir y además de ello, buscamos que se volvieran a retomar los conceptos vistos anteriormente para así poder evidenciar las diversas interpretaciones que hicieron con relación a la obra teatral.

Nos pudimos dar cuenta por medio de las interpretaciones que hicieron de la obra, que reconocieron la importancia que tiene el hecho de cuidar de cada uno de ellos y de los demás, donde no solo pensaran en un bien propio sino más bien algo colectivo, teniendo en cuenta que este tema ya se había trabajado con ellos en sesiones anteriores. Ya que reconocemos la importancia que tiene el promover estos espacios en los espacios educativos para ir fomentando una ética del cuidado en cada uno de los niños y niñas.

> *"La Pedagogía de los cuidados es necesaria para incrementar el cuidado como capital social que posibilite la sostenibilidad de la vida. Recibir cuidados por parte de los otros en los espacios de convivencia es decisivo para el bienestar de las personas y para sacar el mayor provecho posible a las capacidades de aprendizaje humanas". (Patarroyo, L, 2018, Ética, ciudadanía y derechos humanos, aportes para la Pedagogía de los cuidados, Pedagogía de los cuidados, 98- 108, Fundación InteRed).*

Por lo que la educación no se debe centrar únicamente en proporcionar una enseñanza estándar, sino que debe ofrecer una variedad de opciones y con ella, la importancia de promover la ética del cuidado en los espacios educativos. Es por ello, que decidimos implementar este tema de una forma dinámica para poder traer a colación este tema de la ética del cuidado.

En conclusión, por medio de esta propuesta los niños y niñas han logrado identificar la importancia del cuidado, en donde les ha permitido comprender y apreciar como el cuidado personal y colectivo son fundamentales para su bienestar y el de su entorno. Mediante la participación en la obra de teatro y las actividades complementarias, los niños y las niñas van logrando interiorizar este concepto no solo en el entorno escolar sino en todo su contexto.

Actividad No. 9: Feria.

Actividad No. 9: Feria	**Fecha:** viernes, 31 de mayo de 2024
Tema	Socialización de aprendizajes
Justificación	Es oportuno validar aquellas construcciones que nacen del pensar, sentir y analizar de los niños y niñas, por lo que encontramos gran riqueza en la recolección y exposición de productos que den cuenta de un proceso realizado y más allá de un desarrollo del ser y actuar de estas infancias respecto al género. Se trata de lograr dar un lugar a esas vivencias y saberes construidos a lo largo de este proyecto, pero también pondrá a los niños en perspectiva al encontrarse con lo que ese otro vivió y aprendió diferente a mí, aunque estuvimos cobijados por un mismo proceso. En este sentido, la feria será el evento final de la propuesta pedagógica que construimos como comunidad escolar, en la cual se darán a conocer todos aquellos aprendizajes que tejimos en torno a la equidad de género. Por lo tanto, no será un cierre final del tema, sino una invitación abierta para que los actores educativos sigan promoviendo estrategias que busquen promover un análisis crítico con el fin de reducir las violencias de género presentes en el aula.

	Por lo que, se abrirá un espacio que permita la socialización de las conclusiones a las que se llegaron, así como, las soluciones que como grupo proponen para el desarrollo de una sana convivencia y la reconstrucción de una sociedad libre de estereotipos de género. Esto se realizará desde una propuesta artística, pues como bien lo dice Gil (2007: *"La memoria se crea y se hace visible en las prácticas culturales siendo la práctica artística un lugar privilegiado para hacer visible lo no enunciable de la cultura. El arte forma parte de la cultura, pero, más que para representarla, para conocerla, crearla y transformarla. Lo artístico estaría ubicado en el lado creador y transgresor de la propia cultura, en su fuerza renovadora" (p. 11).*
Objetivo	-Identificar desde mi voz y desde las voces de los compañeros las vivencias, pensamientos, cambios y productos palpables que se recolectaron a lo largo del proyecto. -Realizar un análisis conjunto que se traduzca en saberes para la construcción de un ciudadano empático, reconocedor de diferencias, con un pensamiento sentí pensante que logre vincularlo de forma transformadora a la sociedad.
Actividad	Por lo cual, para el inicio, se convocará a la comunidad escolar en una asamblea, en la que presentarán Nino y Nina la propuesta que se elaboró con el curso segundo, haciendo énfasis en lo que podrán encontrar en la feria. Estaciones: A. En la primera estación se realizará una actividad relacionada con literatura infantil, la cual se llamará "el cuento al revés". Esta consiste en analizar cuentos populares que narran historias donde generalmente el hombre es el protagonista, el héroe que rescata, mientras la mujer espera a su príncipe. Por lo tanto, el propósito de la actividad será intercambiar roles, crear e interpretar una historia de manera grupal en donde se rompan con patrones impuestos en la literatura. Para cerrar esta actividad, el grupo realiza una obra de teatro con su historia. Una vez terminen, la docente en formación a cargo de la estación les enseñará una literatura alternativa con enfoque en género. En este sentido, seleccionará y leerá un cuento infantil de los que se encontrarán disponibles en nuestra galería literaria. B. La segunda estación estará direccionada hacia la reflexión sobre la distribución inequitativa de roles en el hogar, en esta ocasión se pensó la actividad desde un espacio significativo como lo es la cocina, lugar que social y culturalmente está asociado a un sexo en particular, que son las mujeres. Por lo que, consideramos importante resignificar desde la actividad.

	En este orden de ideas, se dispondrá un espacio de encuentro desde la labor de preparar el alimento, por lo que, se repartirán roles que tanto niños como niñas deberán cumplir, trabajando en equipo para llegar a una preparación que se compartirá para la feria. Los roles serán distribuidos por la docente en formación a cargo de la estación, se hará por medio de papeles que cada estudiante sacará de una bolsa, estos contendrán el rol que deberán cumplir. A continuación, se encuentran los roles determinados dentro de la cocina: Cortar la fruta, lavar la fruta, lavar los utensilios de cocinar, recoger la fruta del huerto, emplatar, barrer y limpiar el mesón. C. Esta estación estará mediada por el juego, en donde la docente en formación realizará varias dinámicas que tendrán como objetivo visibilizar la importancia de ambos sexos dentro de cada grupo para un fin común. Por lo cual, se invitará a conformar dos grupos, cada uno deberá nombrar a su equipo y construir una barra. Posteriormente, la docente en formación procederá a explicar cada reto de la competencia. Primer reto: La cuerda. Este juego tradicional será el primer reto, donde cada grupo se realizará a un extremo, sujetando la punta de la cuerda, como grupo deberán ser estratégicos para jalar al grupo rival hasta tumbarlos sobre la colchoneta y así ganar el punto. Segundo reto: Este reto consistirá en jugar un partido de fútbol, deberán seleccionar cinco jugadores y los demás deberán alentar con la barra construida, se enfatizará que tanto jugadores como porristas deben tener mujeres y hombres por igual. A los tres goles que marque uno de los grupos, se marcará como punto a favor. Tercer reto: Este será el último de los retos, en el cual deberán jugar “banderita”. Cada grupo seleccionará su lado de la cancha, se les dará una bandera que deberán amarrar a uno de los extremos de su cancha. La idea es coger la bandera del grupo rival y llevarla a su terreno de juego sin dejarse congelar, para ello, deberán hacer una estrategia como grupo y dividir roles correspondientes para llevarse el punto decisivo. Al finalizar, se realizará un diálogo en torno a qué estrategias utilizó cada grupo, resaltando pro y contras, así como los roles que cumplió cada integrante. Esto con el propósito de llevarlos a una reflexión sobre la distribución de juegos que se ha determinado social y culturalmente para cada sexo. D. Cuarta estación Esta estación está mediada por la danza en la que haremos conexión cuerpo y movimiento para rendir homenaje y agradecer lo que somos. Se dará inicio con un calentamiento y posterior a esto se hará movimiento articular a modo de preparación.

	Continuaremos con movimientos que nos hagan ser conscientes de nuestro cuerpo de manera ascendente, empezando por los pies y terminando en la cabeza. Para finalizar estructuramos una secuencia de movimientos y un mantra para danzar mientras nos aceptamos y validamos. Durante el desarrollo de la feria, Nino y Nina recordarán el valor del arte en el desarrollo de una sociedad más sentipensante frente a la equidad de género, resaltando que la propuesta de la feria está diseñada desde diversos performances artísticos con el fin de generar sensibilidad frente a este tema que nos transversaliza a todos y todas. Invitándoles así mismo, a la galería artística que se encontrará en el aula de segundo, siendo esta una instalación que evidencia las distintas construcciones tanto físicas como mentales que elaboraron los estudiantes sobre concepciones del ser niño o niña. Por último, se les invitara a pasar por su ensalada de frutas a la estación número dos.
Materiales	Productos palpables de cada sesión Cinta Cuerda Libros físicos sobre equidad de género. Utensilios de cocina Frutas Escoba y recogedor Bandera roja y azul Balón

Desarrollo

Para finalizar el proyecto se decidió hacer un cierre por medio de una feria en dónde se quiere recoger los saberes y aprendizajes que los niños-as se llevaron de esta experiencia en dónde se trabajó el ser niño y niña como discusiones de género.

En la segunda actividad consistía en qué los niños elaboraran un pincho de fruta y una bolsita con palomitas, papás, chitos, entre otros alimentos. En la zona de la fruta los niños realizaron un circuito para ir colocando la fruta en los palitos de madera, asignando las labores sobre quienes picaban el banano, quienes colocaban las fresas, los masmelos y las uvas; en la mesa donde estaba el “mecato” para armar las bolsas con dicho contenido decidieron que cada uno armaba la suya, hicieron una fila y pasarían en orden para llenarlas.

Después de la elaboración de los alimentos pasaron a la zona de literatura en dónde se encontraron libros que hablan sobre los estereotipos que la sociedad le asigna a hombres y a mujeres además de otras formas de expresar y vivir el género.

Para finalizar con la sesión se dieron unos minutos para que observarán el mural dispuesto con todas las construcciones que ellos realizaron a lo largo del proyecto, las maestras en formación durante la observación preguntaron qué fue lo que elaboraron ahí y qué se llevaron de todo este proceso a lo que algunos de ellos respondieron de la siguiente manera:

Ño: los colores son para niños y para niñas.

Ña: todos podemos ayudar en la casa.

Ño: Ariana juega bien al fútbol.

Ña: tenemos que cuidarnos y a los compañeros.



Imagen 28. Un abrazo.

Por lo que podemos decir que si bien el concepto del ser niño o niña se construye en gran medida desde casa, también dicho concepto se ve permeado por la socialización con los pares que a su vez nos permiten hacer parte de un grupo, sentirnos aceptados y por ende se logra pertenecer, por lo que la construcción de estas discusiones de género de forma grupal representa un carácter de aceptación por el otro y por sí mismo desde la empatía por lo diferente y lo que no entiendo pero a nivel grupal es estudiado y trabajado.

Ño y Ño, están celebrando después de hacer su comida.



Imagen 29. Construcciones palpables.

Análisis

Durante esta sesión se tuvo claro como objetivo reconocer los conceptos de género de un grupo en particular, pero también transformar dichos conceptos en pro de vincular a los niños y niñas a una sociedad y cultura donde serán voceros de la igualdad, tendrán sus propias construcciones de la feminidad y masculinidad y guiarán a otros a ver desde la empatía lo que representa ser hombre o mujer partícipes de una comunidad.

En la búsqueda de igualdad y empatía Lagarde (1996) nos dice que "El análisis de género feminista es detractor del orden patriarcal, contiene de manera explícita una crítica a los aspectos nocivos, destructivos, opresivos y enajenantes que se producen por la organización social basada en la desigualdad, la injusticia y la jerarquización política de las personas basada en el género." (p.3) Por lo que, desde los aprendizajes, los niños y niñas del grupo 201 nos enseñan que su construcción mediada por este proyecto les habla de igualdad, sin desmentir ningún género, ni mucho menos ejerciendo poder en busca de invalidar a uno u otro y como ellos lo dicen "todos podemos hacer todo".

Sobre esta sesión de cierre podemos analizar que el grupo logró hacer una recopilación de aquellos momentos es el desarrollo de la propuesta que marcaron de manera simbólica su forma de ver lo que socialmente se dice de ser niño o niña, los capacitó para verse como iguales y a enfrentarse a un mundo que mide las diferencias con base al género.

6.Análisis y Reflexiones finales

En el capítulo seis que será presentado a continuación se podrán hallar los análisis realizados por cada uno de los talleres que se desarrollan partiendo de los objetivos específicos de cada una y de la fase en la que se encuentra. Posterior a estas se encuentran los análisis generales de cada una de las fases y estos también están sujetos a los objetivos y a los diferentes autores planteados para el desarrollo del proyecto. Para finalizar se realizó un apartado a modo de conclusión que recoge conocimientos, conjeturas y en general saberes obtenidos a lo largo del desarrollo del proyecto pedagógico.

6.1. Primera fase: Conociéndonos y reconociéndonos

Esta primera fase tenía la finalidad de identificar los saberes previos de los niños y las niñas frente a lo que comprenden por género, buscando de esta manera acercarnos paulatinamente a su reconocimiento y análisis, a partir del concepto que tienen de sí mismos y del otro. De esta manera, durante el desarrollo de las dos primeras sesiones, se aprecia en primer lugar, que el grupo se encontraba ante la expectativa y la incertidumbre acerca de los temas que se iban a tratar en los talleres, por lo que muchos de los niños y niñas se mostraron curiosos y reservados ante las temáticas planteadas. Como se expone a continuación, en donde una maestra en formación se acerca a una niña y le pregunta por el dibujo que ella está realizando sobre sí misma:

D.F.4: ¿Cómo vas? ¿Quieres que vea tu dibujo?

De inmediato ella retira una sola mano del dibujo y vuelve a tapar rápidamente la silueta. Mostrándose un tanto prevenida por los posibles comentarios que pueda hacerle la educadora en formación respecto de su elaboración.

Posteriormente se observa que, si bien niños y niñas pueden trabajar en conjunto, la tendencia es a dividirse por grupos según su género, evidenciándose así que a las niñas no les gusta jugar con los niños, puesto que hacen referencia al juego brusco, mientras que a los niños no les gusta jugar con las niñas porque consideran que son débiles y lloronas, por lo tanto, deben jugar con más suavidad. Tal como se presentó al momento de formar equipos mixtos para la ejecución de un juego para llevar a cabo en el taller:

D.F.3: ¿Por qué no les gusta jugar con los niños?

ÑAS: porque los niños son muy bruscos.

D.F.3: ¿por qué no les gusta jugar con las niñas?

ÑOS: A las niñas solo les gusta jugar pasito.

Dichas construcciones sobre el género son adquiridas desde el primer entorno socializador en el que los niños y las niñas están inmersos tal como lo menciona Lamas (2007), quien sostiene que todos los sujetos nacemos en un entorno cultural diverso en donde ya están enmarcadas diversas percepciones y creencias. Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, se reconoce a la familia como su primer entorno socializador, es así como los niños y las niñas construyen unos saberes previos respecto a lo que es propio de los hombres y de las mujeres.

Estos saberes se reflejan en diferentes acciones, expresiones y situaciones, dando como ejemplo el uso de los colores que están determinados según el género: claros y delicados para

niñas, fuertes y oscuros para niños; así mismo, lo cual también se evidencia al momento de elegir cómo vestirse, ya que, por ejemplo, las niñas prefieren vestidos y faldas, porque consideran que las hace verse más femeninas mientras que los niños prefieren utilizar pantalones, sudaderas y camisetas porque los hace verse más masculinos.

Estas ideas también se pudieron visualizar en la acción en la que los niños y las niñas, se les propuso representarse corporalmente por medio de un dibujo, puesto que reflejaron que manejan estereotipos fuertemente marcados sobre el aspecto físico, esto se denota en la forma en la que las niñas y los niños dibujan distintas partes de su cuerpo, en el caso de las niñas realizan los senos y los glúteos de un tamaño protuberante y en el caso de los niños realizan dibujos con brazos, abdomen y pectorales marcados, esto indica las construcciones socioculturales que los niños y niñas han adquirido sobre cómo debe ser la apariencia del cuerpo de un hombre o una mujer.

En este sentido, los ejemplos anteriormente mencionados nos permiten afirmar que los niños y las niñas portan consigo una estructura previa, concepciones que se han venido construyendo a través de la socialización del lenguaje sociocultural con la que los estudiantes han sido formados. Por tanto, podemos decir que estos lenguajes han permeado sus concepciones, interiorizando y adaptando de esta manera en su ser ciertos roles y estereotipos que expresan mediante sus gustos, comportamientos y decisiones.

De acuerdo con lo observado podemos afirmar que los niños y las niñas del grado 201 tienen establecidas concepciones como: Los niños y las niñas tienen la concepción de que los hombres son el sexo fuerte y consecuente a esto las niñas tienden a asumir un rol de vulnerabilidad lo que suponen como feminidad y lo que encasilla a la mujer como sujeto pasivo.

Finalmente, en esta primera fase, podemos afirmar que estas ideas han sido constituidas teniendo como base lo biológico, o sea, dependiendo de sus características físicas se delegan comportamientos, habilidades, roles y estereotipos "adecuados" para cada género. Es así, como sus expresiones en el aula son un reflejo de lo que sus primeros entornos socioculturales han impuesto, repercutiendo de esta manera en su autoconcepto.

6.2. Segunda fase: Construyéndonos y reconstruyéndonos.

Luego de realizar en la Primera Fase un acercamiento a las diferentes expresiones por medio de las cuales las-os estudiantes manifestaban sus imaginarios acerca de ser niño y niña, a partir del reconocimiento de sí mismas-os, se da paso a la Segunda Fase, mediante la cual buscamos estudiar, interpretar e identificar la forma en la que los niños y niñas perciben y expresan la feminidad- masculinidad y lo que se le otorga a cada género a nivel social y cultural. Con ello, poder analizar la forma en la que el entorno educativo promueve estas visiones del ser niño o niña.

En una primera instancia los estudiantes comentaron acerca de los oficios o profesiones que ejercían los integrantes de su familia, coincidiendo en que para gran cantidad de mujeres están relacionadas con tareas que se establecen en el ámbito doméstico y relacionadas con el cuidado, tanto del hogar, como de otras personas. En este sentido, los niños y las niñas mencionan trabajos como los oficios varios, el cuidado de la casa, de los hermanos o también algunos en los que a pesar de que ellas tuviesen título, se seguían ejerciendo y direccionando hacia el cuidado de otros, como lo es la enfermería, la docencia o el trabajo social.

Por otro lado, respecto del papel de los hombres, se aprecia que en gran parte de los hogares de los niños y las niñas del grado 201, se mantienen roles relacionados con el ámbito público, o sea, cargos con alta participación y toma de decisiones que influyen en la sociedad, como

trabajos de policía, militares o doctores. Por su parte, también se identificó que los hombres de sus familias tienden a tener salarios con mayor remuneración, a diferencia de las mujeres de su familia; además, algunos estudiantes resaltan que una vez sus progenitores hombres llegan a la casa después de la jornada de trabajo, se desentienden de las labores domésticas, se acostaban y esperaban que fuese mamá quien sirviera la comida y los atendiera.

Cabe anotar, que los niños presentan una percepción de sí mismos más favorables que las niñas, por ejemplo, se sienten más fuertes, tienden a tener el control sobre las situaciones como la hora de jugar, hacen comentarios de superioridad, como cuando Ñ1 mencionó que "como tú eres niña, no entiendes de fútbol y por eso no puedes jugar". Lo anterior, nos permite deducir que esta posición de inferioridad y en ocasiones sumisión por parte de las niñas frente a sus pares varones, se debe a roles y estereotipos que se le han atribuido y han posicionado a las mujeres durante la historia en una escala de subordinación, lo cual indudablemente influye en su autoestima. Debido a esto, se evidencia cómo las niñas suelen buscar aprobación constante por parte de sus compañeros, específicamente de los pares hombres o también de las maestras en formación. En este sentido, se ve notoriamente marcado y reducido a que "lo bonito de una mujer está relacionado con su apariencia" y es por ello, que buscan una validación constante. Esto fue posible observar, en la actividad en la que se debían ver ante el espejo, donde preguntaban si el dibujo estaba correcto, o sin mirarse dibujaban un estereotipo estándar o socialmente aceptado como bonita.

De acuerdo con lo anterior, a medida en que los niños y las niñas trabajaban en la interpretación de su autoconcepto se sugirió el cuidado como ejercicio fundamental que deben llevar a práctica consigo mismos, con el otro y con el entorno. "La Pedagogía de los cuidados es necesaria para incrementar el cuidado como capital social que posibilite la

sostenibilidad de la vida" (Patarroyo, L, 2018, Ética, ciudadanía y derechos humanos, aportes para la Pedagogía de los cuidados, Pedagogía de los cuidados, 98- 108, Fundación InteRed).

Al respecto, tanto los niños como las niñas estaban interesados en participar y así mismo, fueron evidentes las diferentes formas en la que los niños y las niñas cuidan, ya que las niñas asumen el rol de cuidado, paseando a sus mascotas de manera dedicada y cuidadosa, brindándoles agua, mientras que los niños asumen su rol de cuidador de manera distinta, ya que disponían sus mascotas para jugar a que se peleaba con la otra, o correr con ellas y saltar. Mostrando así, las diversas concepciones que tienen los niños y las niñas en el actuar al momento de tener el rol de cuidar. Tal como se evidenció, también en diversos momentos de la sesión, en donde no solo eran evidentes las acciones respecto de cómo cuidan, sino además lo que hablaban entre sí, por ejemplo, las niñas dicen:

Ña: Oye sabes cómo puedo darle de comer a mi gatico.

Ña: Mira, aquí hay agua, podemos darle porque tienen sed.

Ña: Ay sii, dale tu primero y luego yo.

Por otro lado, escuchamos las conversaciones de los niños:

Ño: Vamos a ver cuál perro muerde más duro.

Ño: No, hagamos carreras.

Es evidente en dichas acciones y conversaciones que las niñas y los niños tienen a desarrollar de una forma distinta el cuidar, ya que han estado influenciados constantemente por los diversos factores culturales y sociales. Denotando así que las niñas suelen mostrar una inclinación hacia el cuidado de lo personal y social y los niños, por el contrario, a través de

su actuar expresan su cuidado por medio de acciones más prácticas que como fue en este caso, por medio del juego.

Por otro lado, la diversidad que mostraba este grupo de niños y niñas no solo eran de aspecto comportamental, pues cada uno de ellos se ve como un sujeto único y diverso; estas distinciones que realizaron los niños y las niñas de lo diferentes que pueden ser, las comenzaron a identificar también desde las diferencias físicas que observaban entre ellos y cómo estás diferencias aportan en su vida como los menciona Nussbaum "La posesión de las capacidades que hacen posible el beneficio mutuo en la sociedad" (Nussbaum, Las fronteras de la justicia, 2006, p.37).

Ño: mi cabello es rizado

Ño: mi color de piel es morena

Ña: yo tengo ojos color miel

Ña: yo tengo el cabello mono

No obstante, en una sesión de un niño, al decir a mí me gusta el color morado y yo no vivo con mi mamá o mi papá o yo vivo con mi abuela, puso a pensar al grupo y comenzaron a dialogar alrededor de ello, identificando así que la diversidad no solo compete a lo físico, sino que involucra muchos más aspectos que van más allá de lo corporal y trasciende a temas como los gustos, la composición familiar, tradiciones culturales, entre otras. Pero también, en ese descubrimiento de las capacidades como plantea Nussbaum (2006) sobre la diversidad, los niños y niñas comprendieron que, para poder identificarlas como capacidades, es necesario la presencia de otro-a para poder hallar las capacidades propias que se tienen desde sí mismo y las capacidades de ese otro-a.

Además, es importante destacar que estas experiencias infantiles están influenciadas por otros discursos feministas que buscan empoderar a las mujeres, pero que también buscan promover la igualdad de género y el respeto mutuo, dándole un lugar legítimo a la masculinidad.

La fuerza que toman estas nuevas visiones sobre el empoderamiento femenino y la búsqueda por la igualdad social fue posible verlas reflejadas en las en actitudes de las niñas que se sienten dispuestas a hacer y proponer, ocupando así un lugar de liderazgo frente a las diferentes sesiones y despojándose de su estigma como sujeto pasivo y sumiso para en algunas ocasiones representar la capitana que instruye. Como fue el caso de la experiencia en que las niñas querían ser las superheroínas que salvaran a Nino y Nina.

> D.F.3: Necesito dos voluntarios-as para ser los bomberos que salven a Nino y Nina.
>
> Ña: Yo quiero hacerlo por favor.
>
> Ño: No, yo voy a ser el bombero.
>
> Ña: Ay que cansón, los dos podemos ser bomberos. Tú vas por Nino y yo voy por Nina.

Por supuesto que frente a esto los niños tienen su posición, que, si bien también han estado expuestos a mismos discursos, en algunos casos se visibiliza la necesidad de acaparar y retener el dominio del juego o de la situación ante las niñas u otros compañeros.

Por supuesto, para las maestras en formación, esto refleja que los discursos patriarcales se están replegando, aunque son aún en menor medida y siguen presentes en la vida cotidiana de niños y niñas, pero que están transcurriendo hacia un nuevo orden histórico y social de cambio progresivo. Lagarde (1996) afirma que cuando se ven estas situaciones desde una

visión patriarcal, se dice que las diferencias entre hombre y mujer son de orden natural, pero esto no es más que reafirmar un discurso que desconoce a la mujer como alguien capaz de aportar al desarrollo y la construcción del mundo.

Sin embargo, estas nuevas generaciones están dispuestas a atender a un diferente orden social que comprende nuevas experiencias desde la escuela y la familia en la que se promueve el trabajo distributivo y colaborativo que no atiende a un orden de poder sino más bien a la búsqueda por una equidad de género.

> *"Los temas que abarca el género no son extremos ni indiferentes. Son aspectos de la propia vida, de la comunidad, del país y son de la competencia entrañable de cada quien. por eso el género no provoca indiferencia: irrita, desconcierta o produce afirmación, seguridad, y abre caminos" (Lagarde, M, El género 1996, p.07).*

En este proceso la escuela cumple un papel fundamental ya que los discursos se promueven y asimilan en conjunto y los escenarios mixtos promueven el desarrollo de otras hipótesis y conclusiones que permitan seguir en el camino del reconocimiento de la mujer y el hombre como iguales.

6.3. Tercera fase: ¿A dónde llegamos?

El cierre de la propuesta pedagógica tuvo como enfoque la socialización final de todos los aprendizajes construidos de manera colectiva y personal. Por lo tanto, en las dos sesiones que se desarrollaron se logró recopilar las construcciones que realizaron los estudiantes, evidenciando en sus reflexiones la importancia de la equidad de género las cuales están plasmadas en sus trabajos, relatos, escritos y demás elaboraciones realizadas por ellos y ellas. Además, un elemento que llamó nuestra atención y que reconocimos, son las deconstrucciones reflejadas en la voz y actos de los estudiantes frente al ser niño o niña, al hacerlos partícipes de una obra teatral y una feria que dio lugar y exposición a esos pensamientos previos en cada uno de los trabajos y producciones realizadas.

En concordancia con esto, para la primera parte de esta fase se ofreció una experiencia teatral en la cual se pudo ver qué los niños y las niñas establecieron una conexión con de la temática del cuidado trabajada anteriormente, ya que en la socialización de lo que les pareció la obra, los y las estudiantes generaron una reflexión respecto a ser empáticos y solidarios frente a los otros, puesto que el cuidado no solo es para consigo mismo, sino que también se puede tener para con los otros.

Para la segunda sesión, las docentes en formación generamos una experiencia en la que trascendieron estos conocimientos, resignificando la forma en la que ven el género, dándoles herramientas que les permitió generar otras miradas sobre lo que representa ser hombre y mujer partícipes de una sociedad. En concordancia con lo anterior Antoni Zabala en el libro la práctica educativa: Cómo enseñar, nos menciona que “La capacidad de una persona para relacionarse depende de las experiencias que vive, y los centros educativos son uno de los

lugares preferentes, a estas edades, para establecer vínculos y relaciones que condicionan y definen las propias concepciones personales sobre uno mismo y sobre los demás" (Zabala, A, 2000, p.26) Por lo tanto, la mejor forma de hacerlo fue mediante una feria, donde pudieron exponer sus vivencias e ideas.

De acuerdo con lo anterior, en el transcurso de la feria, se evidenció el impacto positivo que tuvo la propuesta pedagógica en los niños y niñas, Puesto que, demostraron a través de sus diferentes interacciones la transformación que obtuvieron respecto al concepto de cuidado, al momento de interactuar con sus pares o inclusive con las maestras en formación.

Teniendo en cuenta lo visto en los talleres anteriores el autor Garay, I. P. (2018) Nos dice en su libro Pedagogía de los cuidados: aportes para su construcción, lo siguiente "Los conocimientos centrales que se adquieren en la escuela deben conducir a la formación de personas sujetos de derecho, por lo cual estos deben permitir no solo una formación teórica, sino también el empoderamiento para la acción en la vida misma." (p.117). Lo anterior se demuestra al momento de picar las frutas en donde Ño nos enseña una genuina preocupación con la que busca evitar que su mejor amiga Ña se corte.

Por otra parte, al momento de realizar la pizza en el amasado, los niños y las niñas lo hicieron con sumo cuidado y delicadeza teniendo en cuenta que sus acciones prudentes repercuten en el éxito de la misma, la capacidad de regular su fuerza pensando en cómo afecta al otro refleja nuevas concepciones que los niños adquirieron con respecto al cuidado.

Por otra parte, también identificamos que los niños y las niñas cuestionaban las situaciones injustas que se presentaron en las obras literarias expuestas en la feria. Así mismo, algunos-as tomaron la iniciativa de construir una nueva narración que buscará la igualdad para los

personajes de la historia; para ello, mientras se iba haciendo la lectura en voz alta, ellas y ellos iban interviniendo con preguntas y comentarios que dejaban ver otras nuevas miradas de sus concepciones previas. Por ejemplo:

D.F 4: “Héctor enseña a sus compañeras y compañeros del circo a tejer”. (Lectura en voz alta)

Ña: Yo creo que eso lo hace mejor que su fuerza. (Intervención).

Ño1: No, era mejor su fuerza. Tejer es aburrido.

D.F 4: ¿Quiénes de ustedes saben tejer?

Ño2: Yo (levanta la mano con algo de pena)

Ña: Ah, si ve. Los hombres también lo hacen.

En este sentido, mediante estas cortas lecturas, se logró romper colectivamente con prejuicios y actitudes discriminatorias, reconociendo entre todos y todas nuevas formas de masculinidad y feminidad.

También está tercera fase nos permitió constatar que niños y niñas están inmersos en diversos contextos que moldean su forma de estructurar el ser y hacer de hombres y mujeres. Por lo anterior, reconocemos el lugar de la escuela como un espacio que le brinda a estos niños un escenario de participación y comprensión de transformaciones del mundo y adicional a esto le permite generar pensamientos y conjeturas propias nutridas por la diversidad de aprendizajes y experiencias que se vivencian en el aula.

Podemos decir que los niños y las niñas lograron mediante la apreciación de sus siluetas, dibujos, escritos e interpretaciones expuestas en la feria, reconocerse como sujetos inmersos

en una sociedad en la que son portadores de una identidad que representa valor desde la diferencia y así mismo reconocer a ese otro como sujeto que contribuye en la elaboración de discursos y transformaciones donde la suma de individuos crea comunidad con capacidad de alterar y construir la sociedad en la que se encuentran inmersos. Tal como se menciona en el texto: Pedagogía de los cuidados por Garay (2018):

> *"Educarnos para la vivencia respetuosa de la diversidad en condiciones de igualdad, es educarnos para el conflicto, para la construcción de acuerdos y estrategias que nos permitan reconstruir permanentemente nuestros vínculos y relaciones sociales, en busca de escenarios propios al encuentro y a la convivencia pacífica y constructiva". (p.106).*

Dicho poder de transformación redireccionó el pensamiento de estos niños y niñas respecto de lo propio para hombres y mujeres. Así como se mencionó a la hora de realizar la asamblea al momento del cierre:

> Nino: Entonces chicos, ¿qué es lo único que nosotros como seres humanos, sujetos de derechos tenemos igual?
>
> Ño: Todos somos iguales en derechos.
>
> D.F.2: Lo que dice ño, es muy importante porque todos y todas deberíamos tener la misma igualdad en oportunidades y vivir una vida digna.

A modo de conclusión, podemos decir que durante el desarrollo de la tercera fase se logró identificar una actitud renovada por parte de los estudiantes y esto dio lugar al desarrollo del pensamiento crítico por parte de los niños y las niñas, frente a valores, concepciones éticas, estereotipos y roles a los que han estado sujetos tanto ellos como las personas a su círculo

social haciendo caso a un orden dictado desde el género por lo que el hecho de llegar a estas nuevas conjeturas nos habla de una búsqueda del bienestar propio y del otro reconociéndose como parte de una comunidad y reafirmando que todas las voces merecen ser escuchadas.

Este proceso nos permitió tomar conciencia y comprender que somos construcciones sociales de normas preestablecidas. Por tanto, el transcurso de este proceso fue un reto para nosotras, pues nos enfrentamos al hecho de aceptar que también somos seres reproductores de discursos transgresores, que muchas veces se dan de manera inconsciente, teniendo en cuenta que son discursos con los cuales hemos sido formadas y los cuales hemos normalizado e interiorizado. No obstante, la intención no era solo tomar conciencia de ello, sino de construir discursos, hábitos, ideas o acciones que tanto cuestionamos y que van en contra de nuestro Praxis pedagógico el cual se caracteriza por sentar las bases del cuidado. Consideramos que nuestro rol docente se fundamenta en la construcción colectiva que nos mueve y nos transforma. Seremos maestras y eternas estudiantes del contexto, de las vivencias y de los niños para lograr promover otros discursos que incluyan y respeten a todos y todas.

6.4. Conclusiones

En el transcurso de la elaboración de esta Propuesta pedagógica hemos vivenciado mediante diversas experiencias, diálogos y elaboraciones de los niños y las niñas en la escuela, sobre las diferentes concepciones que emergen en torno al género. De esta manera, resaltamos una de las primeras conclusiones, y es que los niños y las niñas suelen asociar la biología al género, clasificando a los seres, de acuerdo con sus características físicas.

Evidentemente este sesgo se encuentra tradicionalmente establecido en los distintos ámbitos que frecuentan los y las estudiantes, permeado en sus construcciones individuales del ser niño y niña, homogeneizando de esta manera las diversas formas de ser y estar. Por lo cual, también se logró evidenciar la reproducción del binarismo de género, donde se expresan sólo dos géneros, el femenino y el masculino.

Por otra parte, comprendiendo que los niños y las niñas transitan un sin fin de espacios, surge otra de las conclusiones, la cual tiene que ver con la evidente relación que hay entre cultura e identidad, comprendiendo que estás estructuras socialmente establecidas influyen en el desarrollo de la personalidad mediante prácticas y discursos que determinan la autopercepción y en este sentido, también la manera en cómo el sujeto se relaciona con los demás.

Por lo cual, los espacios que ellos y ellas habitan constituyen saberes que van estrechamente interrelacionados entre la escuela y otros espacios en los cuales residen los y las estudiantes. Teniendo presente esto, podemos decir que los niños y las niñas están expuestos no sólo en la escuela sino en sus diversos entornos, a distintos discursos y prácticas, las cuales, transversalizan sus concepciones.

No obstante, nuevos discursos alrededor del empoderamiento femenino, el reconocimiento de la mujer y la deconstrucción y reconstrucción de las masculinidades, han venido tomando fuerza en distintos espacios. Por lo cual, mediante este trabajo, le apostamos a espacios escolares que dieran lugar a nuevas interpretaciones del rol que ocupan hombres y mujeres, proporcionando herramientas que les permitan a los niños y las niñas, ser ciudadanos que asuman las transformaciones en lo que al género respecta y logren gestar espacios que den lugar a la equidad de género.

En ese marco, la sesión con los estudiantes del aula 201 nos permitió pensar el género desde la posibilidad de una transformación social y cultural. Dichas transformaciones se evidenciaron a través de esa relación que se genera con el otro individuo quien es rico en saberes, interpretaciones, construcciones morales y concepciones propias del mundo que enriquecen, modifican y sensibilizan a un colectivo que a su vez se interrelaciona con el medio.

Así mismo, consideramos que las posibilidades de cambio e interacción están directamente relacionadas en este caso, con las maestras en formación, las cuales forman un canal encargado de mediar entre el conocimiento, los saberes propios de los niños y la empatía por los contextos sociales y culturales, fomentando así en el aula, el diálogo desde el respeto por sí mismo y por los otros que se construyen conmigo.

También podemos concluir que los niños y las niñas aprendieron no solo que cada familia tiene una composición diferente, sino también desarrollaron un sentido de empatía y respeto al otro. A través de esta propuesta pedagógica, los niños exploraron sus propias identidades y compartieron experiencias en dónde también identificaron a ese otro cómo un ser diverso que tiene sus propias capacidades. Este proceso fortaleció sus capacidades para apreciar las diferencias y reconocer el valor que cada persona aporta a su comunidad.

Por otra parte, se evidenció un avance significativo en la percepción y comprensión de cada uno de los conceptos vistos en los niños y las niñas que fueron partícipes de esta propuesta pedagógica. Evidenciando así, las nuevas concepciones que fueron adquiriendo y demostrando a través de cada taller. Este proceso no solo reflejó un cambio en actitudes individuales, sino que también posibilitó fomentar una reflexión hacia la equidad, respeto y cuidado a nivel grupal.

En este sentido, esperamos que esté proyecto de grado constituya un aporte al desarrollo de saberes alrededor del género y más allá de buscar un cambio inmediato, lo que se quiere es reconocer al niño como individuo sentipensante, brindarle información y herramientas para que dentro de su individualidad y conocimientos logren construir sus concepciones propias de mundo y principalmente de género.

7.Bibliografía

Cajiao Restrepo, F. (2007). Ética del cuidado para una educación sin indiferencia. File

Freire. P. (1968) Pedagogía del oprimido. Arandú.https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf

Gallego, S (2010). ¿Cómo se forma la personalidad infantil? Innovación y experiencias educativas, Málaga. (artículo). https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_32/SANDRA%20_GALLEGO%20RAMIREZ_1.pdf

Garay, I. P. (2018). Pedagogía de los cuidados: aportes para su construcción.https://pedagogiadeloscuidados.intered.org/wp-content/uploads/2018/05/Marco-Teorico_Completo.pdf

Gil, j. (2007). Pensamiento artístico y estética de la experiencia repercusiones en la formación artística y cultural. Recuperado de: https://es.scribd.com/document/437532925/Javier-Gil-Pensamiento-artistico-y-estetica-de-la-experiencia-repercusiones-en-la-educacion-artistica-y-cultural

Gilligan Carol. (2013). La ética del cuidado.https://www.revistaseden.org/boletin/files/6964_etica_del_cuidado_2013.pdf

Giuliano, F., (2015). (Re)pensando la educación con Judith Butler. Una cita necesaria entre filosofía y educación. Propuesta Educativa , (44), 65-78. https://www.redalyc.org/pdf/4030/403044816008.pdf

González, C., Solovieva, Y., Quintanar L., (2014) *El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar. Avances en psicología latinoamericana, Vol 32,* núm,287-308https://www.redalyc.org/pdf/799/79930906008.pdf

Lagarde, M. (1996). "*El género", fragmento literal: 'La perspectiva de género', en Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia, Ed. Horas y HORAS*, España. Pp.

1338.https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/08_EducDHyMediacionEscolar/Contenidos/Biblioteca/Lecturas-Complementarias/Lagarde_Genero.pdf

Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. Entrevista, grupo de información en reproducción (GIRE). https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero_perspectiva.pdf

Lamas. M (2007), El género es cultura. Vcampus Euroamericano. Almada- Portugal. https://unidaddegenerosgg.edomex.gob.mx/sites/unidaddegenerosgg.edomex.gob.mx/files/files/Biblioteca%202022/Teor%C3%ADa%20de%20G%C3%A9nero/TG-8%20El%20ge%CC%81nero%20es%20cultura.%20Marta%20Lamas.pdf

Ministerio de Educación Nacional, (2022), "Inclusión y Equidad: Hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia".https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *El arte en la educación inicial*.https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_archivo_pdf_doc_21.pdf

Nussbaum, M,(2006)" las fronteras de la justicia".https://www.academia.edu/6545437/Nussbaum_Martha_Las_Fronteras_de_La_Justicia

Romero, T., &, Forero, K. (2022). Cartilla género. Min justicia y gobierno de Colombia. Diagramación – ON Publicidad y Eventos SAS. https://www.minjusticia.gov.co/programas-co/tejiendo-justicia/Documents/publicaciones/genero/Cartilla%20G%C3%A9nero%20final%20(2).pdf

Scott, J. (1986). El género: una categoría útil para el análisis histórico. Fowler, Dictionary of Modern English Usage, Oxford, 1940. https://www.smujerescoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/scott.pdf

Scott. J. (2008) Género e historia. FCE.https://introhistoria13.files.wordpress.com/2012/10/scott-gc3a9nero-e-historia-parte-i.pdf

Sen, A,(2009), “ La idea de la justicia”.https://www.boe.es/biblioteca_juridica/anuarios_derecho/abrir_pdf.php?id=ANU-M-2011-10029300304

UNESCO. (2019). Del acceso al empoderamiento. Estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025. Publicado en 2019 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy. París, Francia. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371127

Vigotsky. L. (1978) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grijalbo.https://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotzky_Unidad_1.pdf

Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género. https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/80372/La%20interseccionalidad.%20Una%20aproximaci%c3%b3n%20situada%20a%20la%20dominaci%c3%b3n.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Viveros, M. (2023). Interseccionalidad Giro decolonial y comunitario. Prólogo de Flavia Ríos. – 1ª ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Ámsterdam: TNI Transnational. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/248817/1/Interseccionalidad.pdf

Zabala. A. (2000) La práctica educativa: cómo enseñar. GRAÓ.https://des-for.infd.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/zavala-vidiella-antoni.pdf